

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Hermínio Tavares Sousa dos Santos

**Identidade como Metamorfose
na Educação de Surdos em Belém**

Belém – PA
2011

HERMINIO TAVARES SOUSA DOS SANTOS

IDENTIDADE COMO METAMORFOSE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM
BELÉM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Área de Interesse: Educação Multicultural e Inclusiva

Orientador(a): Profª. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém – 2011

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Santos, Herminio Tavares Sousa dos

Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém. / Herminio Tavares Sousa dos Santos. Belém, 2012

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

Orientador: Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

1. Educação especial. 2. Surdos – Educação. 3. Educação inclusiva. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.9

HERMÍNIO TAVARES SOUSA DOS SANTOS

IDENTIDADE COMO METAMORFOSE
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM
BELÉM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Área de Interesse: Educação Multicultural e Inclusiva

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

_____ - Membro Interno

_____ - Membro Interno Suplente



À toda comunidade surda de Belém;
Aos intérpretes e tradutores de língua de sinais;
Aos Pais e familiares de surdos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus que por suas mãos me moldou do barro e pelo sopro do Espírito Santo me deu vida; aos meus pais que por suas mãos me educaram, apoiaram-me e conduziram-me à formação, pelos estímulos e exemplos; à minha esposa que aceitou enlaçar-me as mãos e desposar-me para caminhar no amor; aos meus sempre professores e amigos, na verdade também pais, Socorro Bonifácio e Cleber Couto por mostrarem-me, ensinarem-me por suas mãos, o que minhas mãos eram capazes de comunicar, de significar; às minhas amigas e irmãs Cyntia França, Kátia Andréia, Lourdes Guedes, Heloise Elaine, aos amigos e irmãos Andrio Gatinho, Walber Matos e Benedito Pimentel, pelas mãos estendidas nos momentos de maior aflição e dificuldade; aos amigos Rubens Faro, Glória, Flávio, Tatiane, Rita Guerreiro, Walter (*in memoriam*), Odemar, Pâmela Matos, Rosângela, Sinésio que por suas mãos aprendi a ver o mundo, as coisas, as pessoas, para além da boca e dos ouvidos, do barulho e da voz; à Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira que por suas mãos pude compreender um pouco melhor o laborioso esforço da tessitura dissertativa e da pesquisa científica; à Prof^a Dr^a. Denise Simões pelas ‘mãos de ferro’ no rigor dos estudos; aos colegas de turma com quem pude dividir, de mãos dadas, o exaustivo exercício da análise teórica, da leitura estudiosa, dos seminários e artigos necessários às disciplinas, e com quem dividi momentos de muito riso e alegria descontraída e quase infantil; à todos que apertaram minhas mãos como quem dá um abraço de estímulo, de força, de aconchego e de confiança como a Prof^a. Joaquina, Prof^o. Dr^o. Anchieta, Prof^a. Rita Bentes, Prof^a. Liliane Fiuza, Silvani Brasil, Cleusaneide e Luiz Peixoto; às minhas mãos que mesmo adormecidas ou até enferrujadas, não desistiram de tentar articular tantas outras configurações em arranjos frasais e tornaram a sinalizar.



“Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, [...] muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes”.
(SACKS, 2010. p. 15)

RESUMO

As primeiras linhas deste estudo que aqui se apresenta surgem a partir de minhas próprias experiências em torno do aprendizado da língua de sinais e posteriormente das experiências referentes ao trabalho com o AEE de alunos surdos na rede regular de ensino de Belém, situação que me chamou bastante atenção para o fato de que muitas foram as transformações por que passaram cada um dos surdos com quem tive contato. Assim, a identidade passa a ser pensada em seu caráter histórico, pois constitui e é constituída por uma história pessoal, aparecendo como articulação dos diversos personagens que se conservam ou se sucedem, coexistem ou se alternam nos modos de produção dessas identidades. Com isso, propõem-se investigar *como se desenvolve o processo de construção das identidades surdas, a partir da representação que sujeitos surdos fazem de si no decorrer de suas histórias de vida familiar e escolar, tendo como referência suas experiências em torno da língua de sinais?* Como objetivos específicos apresento: (a) analisar as pressuposições familiares e escolares prescritas sobre os surdos no decorrer de suas histórias de vida; (b) refletir sobre as principais formas de prescrição dessas pressuposições sobre a surdez e os surdos na família e na escola; (c) investigar como os surdos representam a si mesmos no decorrer de sua história de vida; (d) identificar o significado da língua de sinais nas representações que os sujeitos surdos fazem de si e na construção de suas identidades; (e) analisar comparativamente os principais elementos identitários construídos nas histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa, visando compreender suas relações com os papéis que assumem na comunidade de surdos de Belém. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo de abordagem histórico-dialética e consiste num Estudo de Caso do tipo História de Vida, sendo esta última, segundo uma abordagem Autobiográfica, realizada a partir das histórias de vida de três sujeitos surdos selecionados a partir de critérios que envolviam a vivência da surdez em relação, a aprendizagem da língua de sinais, o acompanhamento familiar da aprendizagem escolar e a formação acadêmica e profissional na área da educação. Como procedimentos metodológicos foram adotados: o levantamento bibliográfico acerca das principais abordagens temáticas referentes a questões como identidade, diferença, surdez e metamorfose; realização de entrevista aberta em língua de sinais com os três sujeitos selecionados; tradução das entrevistas com a colaboração de dois intérpretes de língua de sinais. Para a sistematização e análise dos dados foram utilizadas as técnicas da análise de conteúdo. Os resultados estão organizados em três capítulos: (1) destinado à análise das histórias contadas pelas mãos dos surdos; (2) outro que se estrutura em torno do processo de construção das identidades surdas no contexto das relações familiares e das relações escolares; e o último que se concentra na análise da metamorfose da identidade surda em torno da língua de sinais como ponto de mutação, da construção da experiência visual e dos encontros com outros surdos e ouvintes.

Palavras-Chave: Educação. Identidade. Surdez. Metamorfose.

ABSTRACT

The first lines of the study presented here come from my own experiences around the learning of sign language and later experiences relating to working with the ESA of deaf students into regular schools in Belém, a situation that called me a lot attention to the fact that there were many changes that have each of whom had contact with deaf people. Thus, identity is thought to be historical in character, it constitutes and is constituted by a personal history, appearing as an articulation of the various characters who retain or succeed each other, coexist or alternate modes of production of identities. Thus, we propose to investigate how does *the process of construction of deaf identity, from the representation that can make you deaf subjects during their life histories, family and school, with reference to their experiences around the sign language* ? Present specific objectives: (a) to analyze the assumptions prescribed family and school on the deaf in the course of their life histories, (b) reflect on the major forms of prescribing of these assumptions about deafness and deaf people in the family and school; (c) investigate how deaf people represent themselves in the course of his life story, (d) identify the meaning of sign language in deaf subjects representations of themselves and the construction of their identities, (e) a comparative analysis the main elements of identity built on the life histories of the subjects of this research in order to understand their relations with the roles they assume in the deaf community in Bethlehem This is a qualitative research of historical and dialectical approach and consists of a Case Studytype life history, the latter being, according to an autobiographical approach, drawn from the life stories of three deaf subjects selected based on criteria involving the experience of hearing about, learning sign language, family monitoring of school learning and academic and professional background in education. The methodological procedures were adopted: the literature on the major issues involved in approaches to issues such as identity, difference, deafness and metamorphosis, holding open interviews in sign language with the three selected subjects, translation of interviews with the help of two interpreters sign language. For the systematization and analysis techniques were used content analysis. The results are organized into three chapters: (1) for the analysis of the stories told by the hands of the deaf, (2) one that is structured around the process of construction of deaf identity in the context of family relationships and school relations, and the final that focuses on the analysis of the metamorphosis of deaf identity around the sign language as a turning point, the construction of visual experience and encounters with other deaf and hearing.

Keywords: Education. Identity. Deafness. Metamorphosis.

LISTA DE SIGLAS

- ASTILP - Associação de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS do Pará
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- CCSE - Centro de Ciências Sociais e Educação
- IES - Instituto de Educação Superior
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1 - Primeira Língua
- L2 - Segunda Língua
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- LP - Língua Portuguesa
- LS - Língua de Sinais
- PRISE - Processo de Ingresso Seriado
- PSS - Processo Seletivo Seriado
- SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UEPA - Universidade do Estado do Pará
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UVA - Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Eixos e Categorias de Análise	26
QUADRO 2 - Categorias Temáticas Construídas nas Histórias de Vida	28

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Elementos Formadores da Identidade Surda	241
FIGURA 2	- Representação Gráfica dos Elementos Identitários na Perspectiva da Metamorfose	242

SUMÁRIO

1. PELAS MINHAS MÃOS: Apresentação do Trabalho	2
2. INTRODUÇÃO	8
3. ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
4. IDENTIDADE, DIFERENÇA E SURDEZ: Pluralidade de Conceitos	29
4.1. Concepções de Identidade: do período clássico ao contemporâneo	30
4.1.1. A Surdez no contexto dos descentramentos de Hall	33
4.2. A Produção Social da Identidade e da Diferença: aproximações com a questão da surdez	38
4.2.1. A Identidade como Metamorfose	53
4.2.2. A Experiência do Estar Sendo Surdo	60
5. HISTÓRIAS CONTADAS PELAS MÃOS: Linguagem, Família e Escola na construção das Identidades Surdas	65
5.1. Pelas Mãos de Sandro: do oralismo à língua de sinais para vir-a-ser <i>ator-surdo</i>	65
5.2. Pelas Mãos de Suelen: ensurdecimento, integração e língua de sinais para vir-a-ser <i>professora-surda</i>	102
5.3. Pelas Mãos de Suzi: da língua de sinais e da experiência visual para vir-a-ser <i>estudante-surda</i>	133
6. A FAMÍLIA E A ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS	159
6.1. A construção das Identidades Surdas no Contexto das Relações Familiares	160
6.2. A construção das Identidades Surdas no Contexto das Relações Escolares	172
6.2.1. A Experiência da Surdez na Escola Regular	175
6.2.2. A Experiência da Surdez na ‘Sala Especial’	186
6.2.3. A Experiência da Surdez na Escola Regular com Intérprete de LS	190
7. SURDEZ E METAMORFOSE: Pensando as Transformações das Identidades Surdas	193
7.1. Identidade Surda: a língua de sinais como ponto de mutação	193
7.2. Outras Experiências de Transformação	211
7.2.1. A Construção da Experiência Visual/Visualidade	211
7.2.2. Encontros com os outros: outras experiências de metamorfose	225

7.2.2.1. Encontros com os outros surdos	228
7.2.2.2. Outros encontros mediados pela língua de sinais	234
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Notas sobre a Metamorfose deste Trabalho	237
REFERÊNCIAS	249
APÊNDICE	

1. PELAS MINHAS MÃOS: Apresentação do trabalho

Entender as escolhas teóricas e metodológicas que me trouxeram até aqui, é um exercício que exige de mim profundas reflexões, já que preciso pensar sobre minha própria formação acadêmica e visualizar, tomar ciência, de minhas próprias transformações, vivenciadas sempre nos encontros com meus outros. É refletir também sobre o significado que minhas mãos tomaram nesse processo de mudança de forma, de metamorfose de mim mesmo, das minhas mãos, de meu olhar, de minha experiência, das minhas atividades e da minha consciência.

Discutir o processo de construção das identidades surdas em Belém exigiu de mim, antes mesmo de dialogar com outras mãos, pensar meu próprio itinerário de construção de minhas identidades, como *aprendiz-de-língua-de-sinais*, como *ouvinte-que-sabe-língua-de-sinais*, como *intérprete-de-língua-de-sinais*, até a possibilidade de *vir-a-ser* um pesquisador neste campo em que tantos poderes estão em jogo entre surdos e ouvintes.

Diante de minhas escolhas teóricas e epistemológicas com relação à forma como a surdez seria abordada nas discussões sobre o processo de construção das identidades, tendo a metamorfose como a categoria central de minhas reflexões, a história de vida surgia como estratégia adequada para compreender o processo de transformação e identificar os devidos pontos que determinaram as mudanças de forma, os pontos de mutação. Assim, não haveria como entender o processo de construção de meu objeto de pesquisa sem pensar em minha própria história de vida, sem refletir sobre os pontos que determinaram minhas mutações, minha metamorfose.

Reconstruir minha história nessas linhas talvez não seja das informações mais necessárias por enquanto, em todos os seus detalhes, mas a identificação desses pontos de transformação são importantes para compreender os caminhos e as escolhas que contribuíram para o surgimento deste objeto, as teorias e os métodos implicados.

Tratar da construção das identidades surdas em Belém é um desafio que requer um esforço de contextualização, pois as histórias pessoais e institucionais aqui vivenciadas não acompanham o movimento e as mudanças experimentadas em outros

contextos específicos, estão sempre aquém, atrasados, descompassados, mas não inertes. É um desafio que visa promover outros debates, que tente indicar novos pontos de mutação, fazer pensar sobre as histórias que estão sendo vividas, sobre os impedimentos das transformações, sobre as possibilidades que estão à espera de serem criadas, mas que dependem das consciências de si no contexto da surdez e da língua de sinais em Belém.

É um desafio, pois tenta apontar para a descoberta de que mãos têm escrito a história de cada um, dos sujeitos e das instituições enquanto sociais. É um desafio, pois tenta provocar o debate acerca dos poderes e dos saberes envolvidos nas histórias de cada um e de cada grupo, na construção da diferença e na identificação dos traços de igualdade e dos laços que são construídos para servirem como elementos de identificação.

Falo, então, de um lugar que poderia considerar privilegiado, já que pude acompanhar a tomada de consciência da surdez de dentro desta comunidade; falo de uma Belém que começou a descobrir seus surdos como sujeitos diferentes à medida que se faziam diferentes pela importância que suas mãos tomavam e pela peculiaridade de seus olhares sobre as coisas e as pessoas; falo de um momento em que os surdos começam a descobrir suas histórias, reconhecer as mãos que as escreviam e tomar delas as penas que as traçavam; falo a partir de uma experiência com a LS, de uma experiência visual, que tem todos os que neste universo experimentam, independente de serem surdos ou ouvintes e da representação que tais experiências tem para cada um de nós; falo de histórias que compartilhei e compartilho já que ainda não se findaram, mas ao contrário estão em pleno curso.

Falo, então, de surdos que se tornaram surdos¹, entendendo a surdez como uma identidade, o surdo como um personagem vivenciado pelos sujeitos, que desempenham papéis sociais como tais, cuja característica – ou traço – principal é a forma como a experiência visual e a LS passam a determinar a forma de se expressar, de se relacionar, de se posicionar politicamente, de exigir seus direitos, de buscar a diferença e de garantir as especificidades necessárias à continuação de suas histórias. Falo com relativa aproximação, já que muito insisto nessa relação, pois minha história se confunde com as

¹ “Nós surdos nascemos num povo ouvinte e nos tornamos surdos” (PERLIN, 2003. p. 99).

histórias de vida que aqui se apresentarão, minhas transformações se dão em consonância com as vivenciadas pelos surdos.

Não me proponho, contudo, a usar a expressão ‘dar voz ao surdo’, um tanto quanto esvaziada pelas tentativas de reconstruir suas histórias pelas histórias das instituições e das concepções pedagógicas que permearam as experiências pessoais e sociais de surdos em Belém. Mas ao contrário, acredito que a história de vida desses sujeitos fala por si, não precisa de voz, precisam ser vistas, precisam ser entendidas pelo olhar, precisamos sempre vê-las, e revê-las sempre, pois o movimento de construção é contínuo, para entendermos que não foram as instituições ou as concepções educacionais que favoreceram as transformações desses sujeitos em sujeitos outros, mas que o encontro com seus outros surdos e ouvintes, mediados pela LS, vivenciados visualmente, determinando semelhanças e diferenças, é que foram determinantes para a metamorfose de ambos.

Proponho-me, então, a favorecer a compreensão do processo de construção das identidades surdas, segundo as transformações, segundo a metamorfose vivenciada por eles no processo de construção e determinação das diferenças nos contextos educacionais vivenciados na família e na escola, no decorrer de suas histórias de vida, a partir de suas experiências com a LS.

Assim, é um exercício bastante difícil na tessitura desses textos, propor e elaborar um trabalho que não apenas fale sobre os surdos e suas identidades, mas ao contrário, que teça indícios e argumentos, que tentem dialogar com as histórias apresentadas e com as possibilidades viabilizadas. É um exercício de análise do processo de maturação política dos surdos, não de mera descrição.

É um trabalho em que me proponho a favorecer com que os leitores tenham a oportunidade de visualizar as histórias, como a materialidade espacial da LS, um trabalho que pudesse ir além da palavra escrita, modelo em que este trabalho deve ser apresentado institucionalmente. Um trabalho que não carece de uma descrição das concepções pedagógicas da educação dos surdos, mas que as apresenta nas histórias de cada sujeito segundo suas repercussões tanto no processo de diferenciação quanto na construção das identidades. Um trabalho em que as histórias fossem contadas pelos próprios sujeitos sem historicismo (PERLIN, 2003).

O que tenho proposto e exercitado nestas linhas é que a constituição do sujeito, neste caso o surdo, não tenha um caráter estático, mas contínuo e permanente, que sua temporalidade esteja sempre ‘se dando’, longe de uma identidade dada, mas cada vez mais reconhecida como ‘se dando’, ou seja, nada que se auto-encerrasse como produto, cada vez mais longe do que é previamente suposto – pressuposto (CIAMPA, 2005).

O que tenho proposto é uma análise deste processo de “estar sendo surdo”, segundo seus encontros e a convivência com seus pares e seus outros na diferença, vivenciada como alteridade. “Estar sendo surdo” significa “estar sendo o outro” da alteridade surda (PERLIN, 2003), significa negar a mesmidade imposta prescritivamente pelo ouvintismo e suas representações presentes na escola, na família, no trabalho, etc.

Assumo neste trabalho o compromisso de torná-lo um elemento provocador para os próprios surdos de Belém, de voltarem a olhar para suas histórias e reconhecer nelas as possibilidades construídas ou favorecidas, bem como aquelas silenciadas pela mesmidade, as transformações impedidas e as reatualizações forçadas das réplicas de si mesmos, “a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital” (CIAMPA, 2005. p. 171).

Desta forma, tento apontar neste texto inicial, nesta breve apresentação, minhas proposições centrais, meus desafios principais, possíveis diálogos e reflexões surgidas no seio das histórias de vida de sujeitos surdos, além de uma caracterização geral do trabalho e da pesquisa.

Na primeira seção do trabalho, na Introdução, apresento os caminhos, teorias e categorias que levaram ao respectivo objeto de pesquisa, bem como os aspectos epistemológicos que contribuíram para a construção teórica deste objeto. Nesse processo aproximo minhas próprias experiências com a transformação de minhas identidades, vivenciadas a partir do aprendizado da língua de sinais e da atuação como ‘intérprete’ desta língua, da construção do objeto da pesquisa, apresentando tanto o problema quanto os objetivos da pesquisa.

Na segunda seção, exercito o esforço acadêmico de descrever o itinerário metodológico de um trabalho deste porte, detalhando as estratégias centrais de produção

e análise dos dados. Apresento ainda o espaço imaterial recortado a partir do qual os sujeitos da pesquisa foram delimitados, tendo como critério o aprendizado formal da língua de sinais, na década de 90, como um marco histórico, bem como os critérios de seleção desses sujeitos e suas especificidades. Ainda como um exercício acadêmico, apresento as principais características, bem como as reorientações do método segundo as dificuldades experienciadas nas entrevistas e no contato com os sujeitos.

Na terceira seção desta dissertação, apresento a estrutura conceitual que sustenta as análises posteriores, através de uma reflexão sobre a questão da identidade e da diferença e suas aproximações com o contexto da surdez, dentro de uma pluralidade de conceitos que estão postos de maneira interrelacional e interdependentes.

Na quarta seção desta dissertação, apresento as histórias de vida dos três sujeitos informantes da pesquisa, contadas em língua de sinais pelas suas próprias mãos, histórias que abordam desde o processo a descoberta da surdez pela família, passando pelo processo de escolarização formal, até o aprendizado da LS e participação de cada um no mercado de trabalho. Nestes textos proponho desde já um diálogo com as categorias centrais desta pesquisa, de modo a compreender as relações das histórias de cada um com suas possibilidades de transformação ou de não-transformação e suas relações com o processo de construção de suas identidades.

Na quinta seção apresento uma análise comparativa das três histórias segundo as identidades construídas no contexto das relações familiares e escolares, segundo o processo de desenvolvimento sócio-educativo de cada um, observando principalmente as marcas das pressuposições nas identidades desses sujeitos enquanto surdos.

Na sexta seção deste trabalho, apresento uma análise do que optei por chamar de “Ponto de mutação no processo de construção das identidades de sujeitos surdos”, segundo uma concepção deste processo como uma transformação, uma metamorfose, que se inicia a partir do aprendizado da LS.

Nas últimas páginas de tantas considerações sobre as identidades surdas, a surdez e a LS, construídas concomitantemente com o processo de determinação das diferenças e de demarcação das alteridades, o que comumente se chama considerações finais, ou ainda de conclusão, no entanto, sem a pretensão de concluir o debate, muito menos de apontar considerações que findem as reflexões, tento apontar novas questões

que contribuam para a problematização dessas questões nos novos rumos que tem sido pensados e viabilizados pelos próprios surdos em Belém.

2. INTRODUÇÃO

Traçar as linhas que contornam os desenhos do objeto que proponho ser pesquisado neste trabalho exige que eu recomponha as histórias de minha vida que oportunizaram consolidar as possibilidades de *vir-a-ser* que me surgiram a partir do aprendizado da língua de sinais. É um exercício de refletir sobre a metamorfose de minha própria identidade, vivenciadas no encontro com os surdos, na atuação como intérprete de língua de sinais, na prática pedagógica como técnico do programa de educação de surdos da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Ao contrário dos ouvintes filhos de pais surdos, ou de qualquer pessoa que tenha irmãos, sobrinhos, bem como pais ouvintes que tiveram filhos surdos, nunca tive qualquer proximidade de parentesco, ou mesmo amistosa com surdos durante mais da metade de minha vida pessoal e estudantil. Até os dezenove anos de idade e o curso de toda a educação básica, estive sempre alheio à realidade da surdez, longe de qualquer movimento da língua de sinais e com os olhos tão acostumados a apenas ver, e muito distantes de qualquer experiência mais visual.

Poderia dizer que nem como ouvinte ainda me via, já que a naturalização do ouvir, por só me encontrar com ouvintes, não me dava outra possibilidade de ser, portanto, nada que fosse necessário nomear, uma vez que não havia do que se diferenciar, ou com que se assemelhar – do ponto de vista da experiência auditiva e visual. Não pensava ainda no que *estava sendo* como *estudante*, mas pensava *ser* apenas um *estudante*.

Após o término do ensino médio, tive condições de ingressar no ensino superior, optando pelo curso de pedagogia, que àquela época dispunha de um desenho curricular dividido por habilitações, das quais optei pela inscrição na habilitação em educação especial, que institucionalmente tinha uma ênfase na então chamada ‘deficiência mental’². Aprovado no concurso começava a vivenciar outro personagem, ainda como *estudante*, mas agora denominado *universitário*, *estudante-universitário*, que exigia de mim outros papéis a serem desempenhados, principalmente pela possibilidade sempre presente de *vir-a-ser* um profissional da área da educação.

² Atualmente denominada ‘deficiência intelectual’

Mesmo que saibamos haver possibilidades, jamais tomamos ciência de suas dimensões antes de experimentá-las, vivenciá-las em todas as suas condições e materialidades. Mas nesse sentido, as universidades sempre se esforçam na recepção de seus novos estudantes (*universitários*) quando tentam oferecer atividades que se aproximem das práticas que eles deverão possivelmente assumir ao concluir o curso, como forma de favorecer a identificação com o papel de poderão vir a representar no futuro.

É necessário que seja enfatizado, antes de continuar (re)desenhando minha trajetória identitária, que o contexto político-pedagógico da educação especial no Brasil adentrava nos debates sobre a inclusão como estratégia de escolarização adequada para alunos com ‘necessidades educacionais especiais’, conforme as orientações de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), pois os próprios professores das disciplinas, compreendendo a necessidade de levar este debate às salas de aula, ignoraram a especificidade curricular do curso que concentrava atenção na deficiência intelectual, e promoveram debates sobre outras deficiências, bem como sobre os paradigmas e abordagens educacionais para a educação especial.

Esta observação tem relevância para a melhor compreensão da entrada da língua de sinais nas universidades, mais especificamente, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em seu Centro de Educação (CCSE), pois tão logo começaram as aulas, tive a oportunidade de participar de uma oficina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Esta oficina posteriormente se transformou em curso dado o grande interesse da comunidade acadêmica.

A língua de sinais era uma novidade em Belém e este curso era uma iniciativa de surdos que há pouco retornaram de cursos formais ofertados na cidade do Rio de Janeiro, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, que tinha por objetivo principal além de difundir a língua de sinais pelo Brasil, instrumentalizar as escolas especiais para surdos dando-lhes condições de assumir o bilinguismo como abordagem educacional mais adequada para aquele público.

A língua de sinais tornava-se cada vez mais importante para os surdos de Belém à medida que a procura dos ouvintes pelo curso de LIBRAS aumentava, e isso oportunizou que houvesse uma aproximação entre este grupo de surdos responsáveis pelo curso e um grupo de alunos ouvintes que se interessavam agora não apenas pela língua de sinais, mas pela temática da surdez e da educação de surdos, que diante desta nova abordagem educacional, o bilinguismo, tomava outra dimensão.

Tornara-me, então, um *estudante-universitário-ouvinte-aprendiz-de-LS* e nesse processo não podia separar a aprendizagem da LS do desenvolvimento acadêmico relacionado ao campo da educação e a área da educação especial, mais detalhadamente, da educação de surdos. Constituía-se, pois, numa relação em que cada vez mais nosso aprendizado dependia dos surdos, bem como os surdos passavam a necessitar de intérpretes de LS, dados os mais variados espaços e instituições sociais com que passavam a interagir e participar.

Contar com ‘intérpretes’ significava para os surdos participar ativamente de debates e discussões na escola, nas secretarias de educação, em eventos acadêmicos e principalmente nas próprias escolas de surdos. Eram, portanto, momentos em que éramos encorajados a desempenhar o papel de intérpretes de LS, em situações diversas, desde as mais formais até as mais pessoais e informais como as ligações telefônicas, as consultas médicas.

Era pressuposta sobre nós³ uma identidade de ‘*intérpretes-de-LS*’, pressuposição segundo a qual, qualquer falante fluente em LS poderia exercer o papel de *intérprete-de-LS*, determinando os comportamentos que caracterizavam a relação que se passava a estabelecer entre os ‘intérpretes’ e os surdos. Relação esta que cada vez mais se estreitava (CIAMPA, 2005).

Vivenciar a interpretação significava estar sempre perto dos surdos, compartilhando muitas vivências, compartilhando experiências visualmente, momentos de lazer e trabalho, já que a atividade de interpretação passava a ser vista como um

³ Aproveito para esclarecer a opção ora pelos pronomes da terceira pessoa do plural e suas concordâncias, pois faço referência a um grupo de alunos de curso diversos como pedagogia, formação de professores, artes, etc. que se tornaram precursores, na Universidade do Estado do Pará, na atividade de interpretação e no interesse pelo estudo da surdez, da língua de sinais e da educação dos surdos.

trabalho também. Assim, nos tornávamos agora *estudantes-ouvinte-intérpretes-de-LS* e isso exigia de nós uma aproximação cada vez maior da língua de sinais, habilidade para qual precisávamos estudar dedicadamente. Mas, deste estudo, o ensino e as teorias da graduação não davam conta, e como os livros que tratavam destes temas estavam nas mãos dos surdos, tínhamos mais um motivo para estreitar nossos laços e nossas relações.

Compreender o bilinguismo enquanto abordagem educacional que envolvia o aprendizado de duas línguas – sendo a LS, considerada a primeira língua (L1) a ser adquirida naturalmente, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda língua (L2) – era nosso interesse inicial, pois rompia com a hegemonia do oralismo e considerava a LS no processo de aprendizagem de alunos surdos. Em seguida, precisava fazer sentido para nós o processo pelo qual estes surdos, dos quais agora nos aproximávamos, saíram de uma situação de dependência da oralização e da leitura labial, como resultado de anos de uma educação de abordagem oralista e transformaram-se em *instrutores-de-LS*, alunos de graduação e pós-graduação, professores da rede pública municipal de educação e docentes de cursos de graduação, bem como artistas e representantes da associação de surdos de Belém.

Começamos assim a refletir sobre o processo pelos quais estes sujeitos passaram a dizer-se “surdos”, pois já não parecia estar apenas relacionado ao uso e aceitação da língua de sinais. Em que consistiria “ser surdo”? Como se constituiria essa posição de “ser surdo”? Que determinações haveriam de ter tantas perspectivas contraditórias acerca da surdez, vivenciadas por eles, no decorrer de suas trajetórias educacionais e de vida?

Numa das leituras para compreender melhor nossas inquietações descobrimos o artigo da pesquisadora surda Perlin (2005), propondo cinco categorias de identidades surdas: “surda”, “flutuante”, “incompleta”, “híbrida” e de “transição”, analisadas na perspectiva de superação às determinações ouvintistas, como representações negativas da surdez. A Identidade Surda é definida como a faceta em que os surdos fazem uso da experiência visual, criando e recriando uma cultura visual e reclamando uma história e

uma alteridade surda, em favor dos movimentos surdos, vivenciados no contato permanente com o outro surdo (PERLIN, 2005)⁴.

Eis, portanto, a principal categoria sobre a qual nos detemos durante nossos estudos da graduação, estudo que já nos indicava a necessidade de compreender o desenvolvimento pessoal dos surdos com os quais nos relacionávamos e interagíamos quase diariamente e que posteriormente poderíamos relacionar aos casos dos outros surdos que ainda estavam inseridos no contexto das escolas especiais de abordagem oralista, bem como para os surdos que estavam incluídos em escolas regulares.

No entanto, a compreensão da identidade surda, segundo as leituras indicadas, estava ainda bastante restrita à concepção essencialista da categoria, uma vez que entendíamos que a determinação de cada identidade, conforme descrito por Perlin (2005), estava estritamente relacionada à origem da surdez – se fora detectada, ou adquirida, antes ou depois do período de aquisição da linguagem, ou seja, pré ou pós-lingual – e ao período em que o sujeito aprendera a língua de sinais.

Já nos estudos de minha pós-graduação *lato sensu*, a *diferença* surge como uma nova categoria para alimentar as inquietações em torno da identidade, que a partir de então passavam a ser minhas, uma vez que passava a analisá-la em seus aspectos políticos, culturais e sociais. 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, 2004).

Posteriormente, tendo a oportunidade de me atualizar como *professor-de-sala-de-recursos*, pois atuava profissionalmente no Centro de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de Belém, e reencontrando os mesmos surdos que fizeram parte de minha formação acadêmica em torno da LS, o estreitamento que o papel de *intérprete-de-LS*, que tentava ser re-posto na dinâmica do

⁴ As demais identidades são descritas como: *Identidade Híbrida* – a faceta em que o surdo que nasceu ouvinte, conhecedor das estruturas das duas línguas, captam o mundo visualmente, mas estrutura seu pensamento na língua que aprendeu primeiro para apenas depois passar as informações para a língua de sinais; *Identidade de Transição* – é apresentada pelo surdo quando passa de *oralizado* para *sinalizado* pelo contato com a comunidade surda após período de convívio quase exclusivo com a comunidade ouvinte; *Identidade Incompleta* – é apresentada pelo surdo que vive sob uma ideologia ouvintista, tentando reproduzir uma identidade ouvinte; *Identidade Flutuante* – que é apresentada pelos surdos que transitam entre surdos e ouvintes sem definição entre as comunidades de integração, da ouvinte por falta de comunicação e da surda por falta da língua de sinais (PERLIN, 1998/2005).

trabalho, oportunizava-me compartilhar experiências, agora profissionais, com os surdos, que atuavam como professores de sala de recursos e nas salas comuns no ensino da língua de sinais.

Estas experiências muito têm exigido dos surdos no que diz respeito aos seus posicionamentos políticos e culturais no campo da educação de surdos, pois são sempre confrontados com representações ainda bastante tradicionais de seus colegas de trabalho (ouvintes) em relação à surdez e, principalmente, em relação à relevância da língua de sinais no processo de aprendizagem de alunos surdos na abordagem de educação bilíngue e na própria inclusão enquanto paradigma educacional.

Tais experiências colocaram os surdos e a mim frente a novos debates sobre as velhas questões na educação de surdos em Belém, como o processo de construção de identidades, porém, agora diante da necessidade de compreender a relação teórica entre identidade e diferença, e encontrar outra perspectiva para elas, entre a diversidade do discurso oficial e a alteridade que os surdos reclamam.

A convivência com professores surdos da rede pública e professores de língua de sinais em instituições de ensino superior possibilitou-me olhar com uma nova perspectiva para a questão da identidade. Ao contrário do caráter fixo da concepção de identidade surda, que, até então, adotava em meus estudos na graduação, no posicionamento desses sujeitos havia uma característica que me chamava bastante a atenção: a transformação por que passaram, já quando adultos, após o aprendizado e o trabalho no ensino da língua de sinais⁵.

Essa transformação tem, inclusive, para alguns surdos em Belém, como marco referencial, o aprendizado da língua de sinais em situações formais, em particular cursos de formação de instrutores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o que lhes abriu outros horizontes na perspectiva inclusiva de educação dos surdos, que de acordo com seus princípios básicos, atribuía ao aprendizado da língua de sinais, as condições necessárias para a quebra das barreiras comunicativas entre ouvintes e surdos, que no contexto escolar estão principalmente concentrados na figura do *professor ouvinte* e do *aluno surdo*.

A partir daquele contexto de transformações vivenciadas por aqueles sujeitos surdos com quem dividia o cotidiano do trabalho, bem como das transformações

⁵ Considerando o grupo com quem aprendera a língua de sinais e que agora eram meus colegas de trabalho.

ocorridas nas propostas e modelos educacionais de educação dos surdos, suas formas de representação também vêm se transformando, exigindo que cada vez mais os surdos assumam novas posições culturais, políticas e sociais, ou seja, novas identidades, estabelecendo politicamente suas diferenças.

Assim, fica mais clara a necessidade de analisar a construção das identidades de surdos em suas conexões com a produção da diferença entendidas como produtos sociais que se determinam mutuamente como elementos interdependentes e inseparáveis (SILVA, 2009).

Nessa perspectiva de análise, identidade e diferença passam a ser compreendidas como produtos de atos de criação linguística, ou seja, produzidas ativamente no contexto de relações culturais e sociais, o que a retira de uma concepção essencialista, mas não a exime de vetores de forças e relações de poder. Tais vetores estão relacionados à tentativa de definição das identidades e marcação das diferenças, resultando na demarcação de fronteiras, determinando *quem é, quem está dentro e quem está fora e quem deve ser colocado para dentro*.

Contra essa tentativa de fixar as identidades, Silva (2009) destaca a ideia de *movimento* no processo de subversão dessas identidades, em que a perspectiva do Ser está em constante mudança, dado o encontro entre diversos sujeitos que muitas vezes foram tirados de seus lugares, conforme expresso na metáfora da diáspora⁶ de Hall (2006) e do hibridismo⁷ de Silva (2009).

A perspectiva da mobilidade tanto física como simbólica abre uma nova linha de análise da identidade que encontro em Ciampa (2005), em que a *Metamorfose* é apresentada como uma categoria dessa transformação que rompe com as estruturas

⁶ Hall em seu texto “Identidade Cultural e Diáspora” não trata, pois, de uma diáspora literal, a partir da qual a identidade apenas pode ser garantida ou recuperada pelo retorno à determinada pátria ou lugar, como algo essencializado, mas de uma metáfora, um movimento para um novo lugar, no qual a diversidade e a heterogeneidade vão favorecendo a constituição de uma identidade vivenciada pela diferença. “As identidades da diáspora são aquelas que jamais deixam de se ir produzindo e reproduzindo pela transformação e pela diferença” (HALL, 2006. p. 33).

⁷ Silva apresenta a metáfora do Hibridismo quando analisa o processo de subversão da identidade, a partir da análise das identidades nacionais, raciais e étnicas, considerado a partir da ideia do encontro e da mistura de diferentes nacionalidades, raças ou etnias, por exemplo. O hibridismo, então, analisado na perspectiva do movimento, confunde a questão da naturalização das identidades, na medida em que do encontro e da convivência entre os diferentes grupos – principalmente encontros ligados a história de ocupação e colonização – surgem novas identidades hibridizadas, que subverteram ou até disseminaram as identidades originais, apesar de ainda haver traços destas (SILVA, 2009).

pelas quais os sujeitos assumem como suas as *Identidades Pressupostas* pelo outro e impostas de maneira prescritiva e convencional. Assim:

cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. [...] 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).

A identidade é compreendida em seu caráter histórico, pois constitui e é constituída por uma história pessoal, aparecendo como articulação dos diversos personagens que se conservam ou se sucedem, coexistem ou se alternam nos modos de produção dessas identidades (CIAMPA, 2005).

Desta forma, diante de todas as peculiaridades do processo de construção das identidades surdas no decorrer de histórias de vida marcadas por uma trajetória de opressão linguística e cultural, bem como diante de toda a transformação oportunizada pela língua de sinais principalmente quanto aos papéis assumidos por eles no desenvolvimento desse processo de produção das identidades, e mediante essa nova perspectiva da identidade como um processo dinâmico e inacabado, levanto como problema a ser investigado: *como se desenvolve o processo de construção das identidades surdas, a partir da representação que sujeitos surdos fazem de si no decorrer de suas histórias de vida familiar e escolar, tendo como referência suas experiências em torno da língua de sinais?*

Parto, então, das representações que os surdos fizeram e fazem de si apresentadas em suas experiências socioculturais, desde as experiências do convívio familiar, até as experiências escolares do oralismo, da inclusão e do trabalho, para analisar o processo de construção de suas identidades em suas histórias de vida em que a língua de sinais assume o caráter de elemento de transformação, haja vista que o processo de identificação se dá na medida em que os sujeitos se encontram com o outro.

Para Sá (2006), a identidade é construída no encontro com seus pares, com o outro e a partir do outro e não no vazio. É a partir desse encontro que os surdos começam a se narrar de forma diferente, de modo que suas identidades passam a se fundamentar na diferença como princípio de alteridade.

Porém, na perspectiva da identidade como transformação, movimento, ou seja, metamorfose faz-se necessário compreender como as diferentes formas do passado e do presente contribuem para o conhecimento das identidades, bem como é importante

compreendermos que, sendo o ser humano um ser histórico, torna-se um “horizonte de possibilidades” (CIAMPA, 2005. p. 207).

Dessa forma, caminho para uma análise da construção da identidade que não se fecha apenas nos processos identificatórios, a partir do contato com a língua de sinais, que no contexto da história da educação dos surdos em Belém apenas foi possível para muitos surdos depois de adultos, mas busco uma compreensão que considere essa construção desde as representações da surdez vivenciadas na experiência familiar, na escolarização especializada de abordagem oralista, até o encontro com a língua de sinais e a experiência da surdez numa perspectiva socioantropológica, pois “toda identidade é dinâmica e é transformada continuamente” (SÁ, 2006. p. 128).

É, portanto, um estudo que concentra atenção no desenvolvimento educacional desses sujeitos surdos, tanto como alunos quanto como professores, no contexto do ambiente familiar, escolar e do acesso e uso da língua de sinais, a partir dos quais o processo de construção da identidade se dá, principalmente, considerando suas vivências nos diversos paradigmas relacionados à educação de surdos em Belém. Essa questão dos paradigmas educacionais envolvidos na educação de surdos, longe de uma questão teórica e/ou prática resolvida, ainda é determinante no processo de construção das identidades surdas.

Nesse sentido, espero com esta pesquisa contribuir para o debate e para a reflexão sobre o processo de formação familiar, escolar e profissional, bem como acerca da própria política educacional voltada para a consolidação da LS como primeira língua e para a surdez como elementos favorecedores da construção da identidade surda no contexto da inclusão⁸.

Neste estudo, tenho como objetivo geral, analisar o processo de construção da identidade surda, a partir da representação que sujeitos surdos apresentam de si, por meio de suas histórias de vida, tendo como referência suas experiências em torno da língua de sinais, e das possibilidades atribuídas a ele no decorrer de sua formação educacional.

⁸ No debate sobre a educação de surdos, o contexto da inclusão é analisado a partir do processo de inserção do aluno surdo em turmas regulares do ensino comum, em que o modelo clínico-terapêutico ainda prevalece e os mecanismos de poder e de saber – representados objetivamente pelos métodos tradicionais de ensino e pelo próprio currículo em que há prevalência da língua majoritária e da centralidade no *ser ouvinte* como modelo de normalidade – negam as diferenças sociais dos surdos transformando o contexto da inclusão num processo de exclusão por dentro (SOUZA; GÓES, 1999).

Estabeleci, ainda, os seguintes objetivos específicos: (a) analisar as pressuposições familiares e escolares dos surdos sobre a condição da surdez no decorrer de suas histórias de vida; (b) refletir sobre as principais formas de prescrição dessas pressuposições sobre a surdez e os surdos na família e na escola; (c) investigar como os surdos representam a si mesmos no decorrer de sua história de vida; (d) identificar o significado da língua de sinais nas representações que os sujeitos surdos fazem de si e na construção de suas identidades; (e) analisar comparativamente os principais elementos identitários construídos nas histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa, visando compreender suas relações com os papéis que assumem na comunidade de surdos de Belém.

Portanto, apresento na seção seguinte o que tenho denominado de ‘itinerário metodológico da pesquisa’, pois sugere a descrição do caminho percorrido durante a execução da pesquisa, ou seja, o caminho que os elementos da pesquisa exigiram.

3. ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo consiste numa pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que pretende identificar, analisar e compreender o processo de construção de identidades surdas como identidades humanas, partindo da representação que os sujeitos surdos fazem de si, por meio de suas histórias de vida, considerando principalmente suas experiências em torno do aprendizado e uso da língua de sinais, e das possibilidades atribuídas a ela no decurso de sua formação familiar e escolar.

A abordagem é histórico-dialética porque a pesquisa possui como foco central de análise o conhecimento e a caracterização do processo de construção das identidades surdas como produto das relações contraditórias, sociais e culturais de surdos.

Por compreender a surdez como realidade material, fruto que é das relações sociais que a constituem sob a égide da incapacidade, a partir da qual os surdos são levados a se estabelecer como seres sociais inválidos e inferiores, cuja consciência política tem sido negada e forçada a uma atrofia pela negação da língua, considero que a abordagem histórico-dialética adéqua-se ao trabalho, por ter como fundamento essencial o processo de mudança, o *dever*, a possibilidade, a transformação permanente a qual tudo está sujeito.

Este trabalho consiste, também, em um Estudo de Caso, do tipo História de Vida, segundo as definições de Triviños (1987), em que são selecionados como sujeitos da pesquisa pessoas de relevância social bem como elementos tradicionais da comunidade surda de Belém, dadas sua larga experiência e vivência dos mais diversos contextos e situações que se acumularam historicamente em suas vidas.

De acordo com os objetivos da pesquisa, em torno da análise da construção das identidades surdas torna-se relevante pensar no contexto sócio-político-educacional da surdez em Belém e considerar a possibilidade da história de vida favorecer um recorte temporal mais amplo, de modo a possibilitar uma percepção da transformação e da mudança em relação à formação dessas identidades, o que incluiria nesse recorte a vivência das diferentes abordagens educacionais da surdez, nos diferentes ambientes de convívio e nos diferentes papéis vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Então, diante do interesse de analisar sujeitos surdos com histórias de vida diferentes em contextos históricos sócio-político-culturais de opressão, esta pesquisa se caracteriza mais especificamente como um *Estudo Comparativo de Casos* (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que essa possibilidade favorece a comparação dos processos de formação das identidades surdas e poderá revelar a determinação das variáveis em seus processos formadores.

Uma análise comparativa das repercussões das representações que os surdos fazem de si, nos diferentes contextos em que o surdo esteja inserido, é capaz de apontar diretamente elementos da representação ouvintista sobre a surdez (SKLIAR, 2005), que estão presentes no contexto escolar, suas formas de manifestação nas práticas educativas que se dizem de abordagens bilíngues, favorecendo uma reflexão mais atual acerca das condições políticas e culturais que são oportunizadas aos alunos surdos, para a construção de identidades surdas em torno da língua de sinais e da experiência visual como diferença; abre perspectiva, também, para uma análise das práticas educacionais de abordagem bilíngue como premissa de uma visão crítica necessária à revisão dos princípios norteadores das políticas de inclusão escolar de alunos surdos, como forma de busca pelo desenvolvimento cultural e identitário desses sujeitos na superação das relações de poder imbricadas nas questões da surdez.

Em função das várias diferenciações feitas no seio da discussão sobre a História de Vida, trabalho segundo uma abordagem *Autobiográfica* (CHIZZOTTI, 2008), em que é o próprio sujeito que narra a história em torno de sua experiência pessoal, como forma de considerar a subjetividade dos elementos da pesquisa, uma vez que favorece a identificação das preferências ideológicas, concepções e práticas sociais, bem como daquelas que têm sido silenciadas.

É, portanto, a História de Vida utilizada neste trabalho a estratégia central no processo de produção de dados, pois favorece uma análise de práticas e relações sociais dos sujeitos pesquisados, relacionadas, inicialmente, às suas formas de vida material como suas relações familiares e seu processo de escolarização, que é o caso desta dissertação; bem como a análise das relações sociais de caráter mais subjetivo ou sociossimbólico, como atitudes, representações e valores individuais que refletem as relações sociais (CHIZZOTTI, 2008).

Como este trabalho não possui um recorte espacial físico, a partir do qual se delimitam os atores da pesquisa, e como trata de uma análise histórica do processo de construção das identidades, situo os sujeitos desta pesquisa na história da educação de surdos vivenciada em Belém, como espaço simbólico ou imaterial em que possa delimitá-los temporal e contextualmente.

Mesmo com todos os marcos conceituais e teóricos que a história da educação de surdos nos dispõe, como os paradigmas educacionais (integração – inclusão), bem como as abordagens (oralismo – bilinguismo) e os modelos de institucionalização, proponho como marco para a delimitação dos sujeitos dessa pesquisa, segundo o histórico da educação de surdos em Belém, a aprendizagem formal/não formal da língua de sinais, a partir da década de 90 do século passado.

Moura (2000. p. 109) nos fala de “*uma* história que é a história de muitos”⁹, como uma história que reflete as condições educacionais, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelos surdos ao longo de tempo, tratando-os em sua pesquisa como “sujeitos típicos”, dada a semelhança de condições da vivência da surdez¹⁰. No entanto, proponho o processo ensino-aprendizagem da língua de sinais pelos surdos como marco histórico, por considerar no contexto belenense que institui “uma história daqui”, sem negar as semelhanças contextuais de opressão dos surdos no âmbito nacional, haja vista que é em torno dela, que novas possibilidades se deram por aqui.

Os sujeitos desta investigação se caracterizam, portanto, pelas semelhantes histórias que partilham no contexto da sociedade, na família, na escola e na formação profissional, que apresento longe do *historicismo* criticado por Perlin (2003) para que esta história seja relatada pelos próprios sujeitos, pelas suas próprias mãos, como uma experiência de reconstruí-las.

Foi por meio da língua de sinais que um grupo de surdos passou a se organizar para oferecer à comunidade um curso livre de língua de sinais, com um objetivo inicial

⁹ Grifo meu.

¹⁰ Aproveito para esclarecer as “semelhanças na vivência da surdez” como as condições de opressão e de isolamento linguístico, vivenciadas no contexto tanto da educação familiar, em que os pais se negam a aprender a LS, e até mesmo de considerar a LS irrelevante no desenvolvimento da criança surda, bem como no contexto da educação escolar, em que as semelhanças vão desde a punição física para a proibição do uso dos sinais e para a necessidade da fala, até a invisibilidade vivenciada na sala de aula.

de divulgar e difundir sua língua, fato que evidencia o caráter político dessa formação histórica. Vale destacar que essa iniciativa passa a representar posteriormente um movimento de constituição dos sujeitos como surdos e cidadãos, usuários de uma língua legítima, partilhada nas vivências da comunidade surda local.

Como *critérios de seleção* dos sujeitos da pesquisa estabeleci: (a) a surdez vivenciada como elemento de alteridade em relação à experiência visual e à língua de sinais, num contexto familiar ouvinte/ouvintista; (b) o processo de aprendizagem da língua de sinais, considerando os espaços e as situações envolvidas nesse processo, bem como a etapa da vida em que se deu essa aprendizagem; (c) o acompanhamento familiar do processo de desenvolvimento da aprendizagem escolar do sujeito; e (d) a formação acadêmica e profissional na área da educação.

Para a escolha dos sujeitos deste estudo busquei identificar o grupo de sujeitos que fez parte daquela primeira experiência de ensino-aprendizagem formal da língua de sinais, realizada no INES/FENEIS e outros que foram integrados à comunidade surda após esse período, resultando num quantitativo de três sujeitos surdos, adultos, filhos de pais ouvintes, usuários da língua de sinais, com formação acadêmica superior, concluída ou em andamento na área da educação e atuantes como professores/instrutores de LIBRAS, em cursos livres ou instituições de ensino superior.

O *primeiro sujeito* é surdo de nascença, homem, filho de pais ouvintes, cuja formação escolar básica se deu em escola especial para surdos de enfoque oralista, representante da primeira experiência de ensino-aprendizagem formal da língua de sinais em Belém, e cuja aprendizagem se deu após a conclusão do ensino médio em curso oferecido na cidade do Rio de Janeiro (INES/FENEIS), sem apoio e/ou acompanhamento familiar, professor da rede municipal de ensino, instrutor e professor de língua de sinais.

O *segundo*, desta pesquisa é surdo, mulher, cuja surdez é resultado de uma enfermidade da qual fora acometida aos seis anos de idade, aproximadamente, filha de pais ouvintes, cuja formação escolar se deu em maior parte em escola regular de perspectiva inclusiva, aprendeu língua de sinais na juventude em processos não-formais – através de contato com outros surdos – e atua como professora da rede municipal de ensino, instrutora de língua de sinais e graduanda de Letras/LIBRAS.

O *terceiro sujeito* é surdo de nascença, mulher, filha de pais ouvintes, cuja formação escolar se deu em maior parte em escola regular de perspectiva inclusiva, aprendeu língua de sinais desde a infância em processos formais – curso livre – e não-formais, através do contato com adultos surdos usuários fluentes da língua de sinais, com total apoio e acompanhamento familiar, marcado principalmente pelo aprendizado da língua de sinais pelos pais, acadêmica do curso de pedagogia e de Letras/LIBRAS.

Acredito, portanto, que a quantidade de sujeitos selecionados, bem como suas características, representam as diversas realidades contextuais vivenciadas pelos surdos em Belém nos últimos vinte anos, acompanhando inclusive o processo de desenvolvimento e organização da comunidade surda local. As histórias de vida desses três sujeitos me oportunizaram tecer uma análise bastante crítica acerca das identidades surdas construídas em Belém, bem como suas nuances mais específicas em termos de suas pressuposições e suas metamorfoses.

Minha experiência como intérprete de língua de sinais favoreceu uma estreita relação com vários sujeitos surdos, usuários ou não da língua de sinais, estudantes e egressos de escolas especiais, professores e alunos de língua de sinais, dentre outros. Em outras oportunidades, minha formação em Educação Especial, também favoreceu essa aproximação em contextos de aprendizagem, em que muitas críticas eram compartilhadas comigo. Com isto, tive a oportunidade de me dirigir pessoalmente aos sujeitos, sem qualquer intermediação técnica ou institucional e, num primeiro momento, apresentar a proposta da pesquisa em seus objetivos, expectativas e metodologia. Esses contatos iniciais ocorreram através de encontros presenciais, individualmente, em que tive a oportunidade de esclarecer os aspectos principais da pesquisa, em língua de sinais, além de resumo escrito (em língua portuguesa) dos principais elementos do projeto.

Destaco, nesse sentido, a importância do conhecimento da língua de sinais, língua fluente de meus interlocutores, bem como a interação e a convivência com a surdez (no papel de intérprete de LIBRAS e professor de surdos) como elemento facilitador dos diálogos e das interações, na medida em que favorece a melhor compreensão de expressões e da linguagem corporal, favorecendo também o

esclarecimento de possíveis dúvidas quanto à pesquisa, dando ao processo confiabilidade e segurança.

Após a apresentação da proposta para os sujeitos e o aceite de todos, optei por realizar uma *testagem do instrumento* de pesquisa com um dos sujeitos, como forma de submeter o roteiro das entrevistas a uma avaliação prévia, para identificar lacunas e possíveis exageros. Considero, também, que o local das entrevistas precisava garantir a disponibilidade do sujeito, em virtude do horário em que seria realizada, a facilidade de acesso, a iluminação e a discricção.

Como a história de vida “tenta obter dados relativos à ‘experiência íntima’ de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto de estudo” (LAKATOS, 2007, p.135), optei inicialmente, com relação ao emprego da técnica, pela realização de Entrevistas, por meio da aplicação de Perguntas Gerativas (FLICK, 2009), a partir das quais o sujeito é solicitado a narrar a história de uma área de interesse, e que pode referir-se à sua própria história de vida. Assim, segundo o autor, observar-se-ia nessa narrativa a possibilidade de se levantar detalhes contextuais, o que favoreceria a compreensão das relações estabelecidas pelo sujeito (Surdo) dentro de determinada área de interesse (surdez – Educação de Surdos) e de determinada comunidade (Surda).

Porém, obtive relativa dificuldade no processo de entrevista, pois a cada pergunta gerativa proposta, em torno de sua infância, por exemplo, as respostas do sujeito eram sempre bastante objetivas, concisas, o que exigia uma intervenção direta em busca do detalhamento.

Para entender essa questão, recorri aos estudos de Botelho (1998) que na análise do conhecimento de indivíduos surdos acerca das regras do discurso, apresenta-nos os estudos de Sarlin e Altshuler (1968), citado por Souza (1986 apud BOTELHO, 1998), que considera os conhecimentos dos surdos sobre as tais regras muito precário e incipiente, dada a pouca ou nenhuma experiência com as regras do discurso, pois não compartilhavam da mesma língua em seus grupos de convivência.

Dentre as demais consequências desse processo, principalmente observadas em surdos oralizados, a questão da *Concisão do Discurso*, aparece como bastante característica por ser resultado de uma incompreensão sobre as estruturas tanto da língua quanto da linguagem, pois não percebem diretamente a diferença que as

modalidades de língua acarretam às regras do discurso, em que “a língua oral é unidimensional, e a língua de sinais utiliza o espaço, trabalhando com as três dimensões” (BOTELHO, 1998. p. 72).

Outro aspecto destacado por Botelho (1998) em seu trabalho diz respeito às dificuldades relacionadas à ação de explicar, uma vez que em suas diversas experiências linguísticas, principalmente considerando surdos oralizados e privados do aprendizado e uso da língua de sinais, não era expostos à atividades de descrever, de situar e de detalhar. Assim, a *ausência de habilidades e competências de linguagem* é fruto de uma privação dos surdos, tanto do aprendizado de uma língua que lhes permitissem apreender a realidade de maneira mais abstrata, como de situações concretas de diálogo e de trocas de experiências, isto é, “mais do que habilidades linguísticas em língua de sinais, é necessário conhecer sobre a língua e a linguagem” (BOTELHO, 1998. p. 73), e esses conhecimentos apenas são viáveis no contato com o outro e no compartilhamento de uma língua comum a ambos.

A autora ainda me auxiliou na compreensão de que a falta dessa habilidade, está diretamente relacionada ao tipo de trabalho ao qual alunos surdos foram submetidos historicamente no campo da linguagem, em que a maior parte estava centrada na compreensão “do concreto, do imediatamente ao alcance” (BOTELHO, 1998. p. 67), e totalmente descontextualizado, fora de situações de interação, ou seja:

As experiências sociais dos sujeitos surdos não eram mediadas por uma língua que dominassem totalmente [...] e que lhes permitisse aprender mais sobre o que, quando e como dizer ou não dizer. (BOTELHO, 1998. p. 67).

Dessa forma, reorientei a aplicação da técnica segundo as proposições de Triviños (1987), em que a entrevista favoreceu a busca pela organização do discurso, porém substituindo um roteiro de perguntas semi-estruturadas por questões mais abertas¹¹, que englobavam as diversas áreas etapas da vida dos sujeitos, áreas que pudessem dar rumos das histórias e que me deram a possibilidade de complementação posterior das entrevistas para o preenchimento de possíveis lacunas em determinados aspectos da trajetória de vida dos sujeitos.

¹¹ Roteiro de Entrevista (Apêndice 1).

Quanto à questão da experiência visual como elemento cultural na perspectiva socioantropológica da surdez, foi utilizado como procedimento de registro de dados, o vídeo sem áudio, já que os sujeitos são usuários de uma língua de modalidade gestual-visual, sem registros gráficos, e cujas expressões faciais e/ou corporais (expressões não-manuais) possuem função sintática e semântica. Outras formas de registros gráficos, que poderiam ser complementares nesta pesquisa tornaram-se inviáveis, dada a necessidade permanente de contato visual entre os interlocutores. Vale ressaltar, então, que neste trabalho o vídeo assume o papel único e exclusivo de instrumento de registro das interações com os surdos.

Assim, os sujeitos foram entrevistados em língua de sinais, individualmente, em momentos distintos, que totalizaram três encontros com cada sujeito. Nesses encontros tentei colocar as questões centrais contidas no roteiro em forma de uma solicitação, para fugir do formato da pergunta que demanda uma resposta, como forma de favorecer a produção de uma narrativa mais rica em detalhes.

Como não me propunha a analisar sintaticamente as construções linguísticas de meus interlocutores, nem mesmo de analisar a composição do discurso, tomei a decisão de traduzir as narrativas da língua de sinais para a língua portuguesa, como forma de poder melhor relacioná-las aos textos produzidos tanto na composição das histórias quanto nas análises das categorias. Para isso contei com a colaboração de dois profissionais intérpretes de língua de sinais filiados à Associação de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS do Pará – ASTILP, que acompanharam ativamente todo o processo de tradução, ou traduzindo diretamente os textos, ou revisando minhas traduções. Traduzir os textos também diz respeito à língua em que escrevo, à modalidade da língua portuguesa em que tenho que apresentar esta dissertação, em que as frases e as orações sejam claras, longe de qualquer sistema de transcrição da língua de sinais.

Outro passo importante no alcance dos objetivos da pesquisa foi o levantamento bibliográfico acerca das principais abordagens temáticas como as questões da identidade e da diferença como produtos socioculturais, bem como da temática da surdez no bojo desse debate, além da categoria metamorfose, como forma de oportunizar uma análise consistente do processo de construção das identidades surdas.

Para a sistematização e análise dos dados utilizo técnicas da Análise de Conteúdo, entendida por Bardin (1977) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (*apud*. TRIVIÑOS, 1987. p. 160).

Abrahanson (1983) e Grawitz (1986 *apud* CHIZZOTTI, 2008), consideram que a análise de conteúdos abre perspectivas para uma análise das ideias, da mentalidade, dos valores e das intenções do sujeito produtor da mensagem, assim como as intenções, pressões e a conjuntura que podem condicionar a produção da mensagem.

o conteúdo das comunicações é analisado por meio de categorias sistemáticas previamente determinadas [...] É uma técnica que visa os produtos da ação humana, estando voltada para os estudos das ideias e não das palavras em si (LAKATOS, 2007, p 129).

Possibilita, ainda, a descoberta de “ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 1987. p. 162), ou seja, não se restringe ao conteúdo manifesto, mas possibilita o desvelamento do conteúdo latente, “como as omissões, as ignorâncias consentidas, a preferência seletiva por palavras, os termos ambíguos, ademais, os significados indefinidos subjacentes que possui o texto” (CHIZZOTTI, 2008. p. 117).

Assim, a sistematização e análise dos dados foram estruturadas a partir da elaboração de Eixos e Categorias de Análise, construídas no desenvolvimento da dissertação, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Eixos e Categorias de Análise	
EIXOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS ANALÍTICAS
O Surdo e a Representação de Si	<ul style="list-style-type: none">▪ Surdez▪ Representações de Si
Identidade	<ul style="list-style-type: none">▪ Diferença▪ Identidade Pressuposta▪ Identidade Metamorfose▪ Identidade Surda

No primeiro eixo (I) O Surdo e a Representação de Si, destaco duas categorias analíticas: (a) Surdez e (b) Representações de Si, a partir das quais reflito e analiso como o sujeito se situa social e politicamente na perspectiva da surdez e o processo de construção da representação que fazem de si no contexto de sua trajetória de vida e de seu desenvolvimento educacional.

No segundo eixo (II) Identidade, destaco quatro categorias analíticas interdependentes: (a) Diferença, (b) Identidade Pressuposta, (c) Identidade Metamorfose e (d) Identidade Surda¹², a partir das quais reflito sobre a compreensão do processo identificatório dos surdos, desde a assimilação da diferença como princípio de identidade e a conseqüente re-posição do personagem *deficiente-auditivo*, até a “descoberta” da língua de sinais como possibilidade de mudança, de transformação, de metamorfose e a vivência da diferença como alteridade.

No quadro a seguir, apresento as categorias temáticas construídas no decorrer das análises das histórias de vidas dos três sujeitos da pesquisa. Em primeiro lugar, vale destacar que elas são distintas para cada sujeito pois estão estruturadas de acordo com os contextos vivenciados e com as relações estabelecidas no ambiente familiar, no ambiente escolar e no encontro com a comunidade surda. Em seguida, vale destacar também que as categorias foram organizadas em forma de nomes compostos, por representarem justamente a forma como estão se representado diante de seus interlocutores, bem como os papéis assumidos em suas relações com os outros.

¹² As Categorias ‘Diferença’, ‘Identidade Pressuposta’ e ‘Identidade Metamorfose’ podem ser encontradas no capítulo seguinte intitulado “Identidade, Diferença e Surdez: uma pluralidade de conceitos” em que há uma descrição teórica destas; enquanto que a Categoria ‘Identidade Surda’ será apresentada inicialmente neste mesmo capítulo teórico, mas como uma aproximação entre as teorizações de Silva (2009) e a temática da surdez, e posteriormente no capítulo de análise dos dados intitulado “Surdez e Metamorfose” em que é analisada em sua relação direta com a língua de sinais como elemento de transformação da identidade.

QUADRO 2		
Categorias Temáticas Construídas nas Histórias de Vida		
Sandro	Suelen	Suzi
a) <i>filho-surdo-mudo</i>	a) <i>filha-ouvinte</i>	a) <i>filha-surda-muda</i>
b) <i>surdo-mudo-oralizado</i>	b) <i>filha-ouvinte-ensurdecida</i>	b) <i>filha-surda</i>
c) <i>surdo-oralizado-falante</i>	c) <i>filha-ouvinte-ensurdecida-que-não-aprende</i>	c) <i>aluna-ouvinte-com-dificuldade-de-audição</i>
d) <i>surdo-falante-esportista</i>	d) <i>ouvinte-ensurdecida-que-aprende</i>	d) <i>aluna-surda-que-aprende</i>
e) <i>trabalhador-deficiente</i>	e) <i>deficiente-auditiva</i>	e) <i>estudante-surda</i>
f) <i>surdo</i>	f) <i>aluna-ensurdecida-que-aprende</i>	
g) <i>instrutor-de-língua-de-sinais</i>	g) <i>aluna-ensurdecida-que-sabe-língua-de-sinais</i>	
h) <i>professor-de-língua-de-sinais</i>	h) <i>surda</i>	
i) <i>professor-de-surdos</i>	i) <i>aluna-surda</i>	
j) <i>filho-surdo</i>	j) <i>instrutora-de-língua-de-sinais</i>	
k) <i>ator-surdo</i>	k) <i>surda-militante</i>	
l) <i>escritor-surdo</i>	l) <i>estagiária-surda</i>	
	m) <i>professora-de-surdos</i>	

Nesse processo de análise, apresento as histórias de cada sujeito, respeitando suas narrativas, porém, já iniciando as reflexões que as histórias suscitam à luz das categorias analíticas apresentadas no Quadro 2, identificando nesses textos o processo de demarcação da diferença, as identidades pressupostas e os agentes de pressuposição, o processo de transformação – metamorfose – por que passa cada sujeito particularmente, situando a relevância da língua de sinais nesse processo e evidenciando, por fim, os principais traços da trama que compõem as identidades surdas de cada um.

Na próxima seção apresento o debate teórico sobre a identidade e a diferença e suas relações com a surdez, refletindo inicialmente sobre as concepções históricas sobre a identidade desde o período clássico, para posteriormente favorecer uma aproximação entre a surdez com a produção social da identidade e da diferença, segundo as teorizações de Silva (2009) e Hall (2005).

4. IDENTIDADE, DIFERENÇA E SURDEZ: Pluralidade de Conceitos

Na análise sobre a identidade e a diferença no contexto da surdez, chama-nos atenção à afirmação de Sá (2006, p. 124) de que estes dois conceitos constituem “aspectos intrinsecamente relacionados na análise da experiência da surdez”.

Em relação às identidades surdas e seus processos formativos/constitutivos, há que se considerar como ponto de partida a pesquisa de Perlin (1998), que propõe uma análise das identidades surdas segundo cinco categorias – *Identidade Surda, Híbrida, de Transição, Incompleta e Flutuante* – na perspectiva da multiplicidade de posições a serem assumidas pelos sujeitos. Porém, assim como Sá (2006) e Perlin (1998;2005) o fizeram, há que se definir, dentre as inúmeras definições de identidade possíveis, sob qual perspectiva far-se-á a análise, e uma vez definida nosso posicionamento teórico, voltaremos à relação desta com a diferença e, por fim, com a surdez, quando as categorias de Perlin voltam a ser retomadas na análise das identidades surdas.

No estabelecimento de minha perspectiva teórica de análise, parto, pois, das concepções de identidade analisadas por Hall (2005) desde o período clássico até a contemporaneidade, segundo as concepções do sujeito do iluminismo, sociológico e pós-moderno, refletindo sobre o processo pelo qual o sujeito torna-se descentrado na pós-modernidade, segundo movimentos e pensamentos que foram determinantes para o surgimento dessa nova concepção, no que Hall denomina ‘descentramentos’. Em seguida, tento estreitar as relações entre estes descentramentos e a surdez para situar o sujeito surdo na compreensão de ser humano.

Após este exercício, analiso a questão da *Identidade* a partir de suas conexões com a produção da *Diferença*, ambas entendidas como um processo de produção social em que são mutuamente determinadas, aproximando este processo de uma análise acerca da *Experiência do Estar Sendo Surdo*. À medida que considero estas categorias aproximo o processo de produção da identidade e da diferença da perspectiva da transformação, a partir da qual descrevo a identidade como metamorfose, segundo os estudos de Ciampa (2005) e, seguindo essa mesma linha, descrevo a *Experiência de Estar Sendo Surdo*, como uma possibilidade na análise do processo de construção das

identidades por estes sujeitos no contexto de seus desenvolvimentos educacionais vivenciados na família, na escola e no ensino/aprendizado da língua de sinais.

4.1. Concepções de Identidade: do período clássico ao contemporâneo

Hall (2005) destaca as seguintes concepções de identidade: (i) do *sujeito do Iluminismo*, cuja concepção de sujeito centrado, unificado, dotado da capacidade da razão, em que sua identidade era composta por sua essência, que nascia consigo e permanecia a mesma de maneira contínua e idêntica durante todo o seu desenvolvimento; (ii) do *sujeito sociológico*, cuja concepção de sujeito refletia a complexidade do mundo moderno, em que o núcleo do sujeito deixa de ser auto-suficiente e passa a ser formado na relação com outros sujeitos. O que se denominou de concepção interativa da identidade compreende que esta “é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (p. 11). Assim, esse sujeito torna-se parte desse mundo social e internaliza características desse meio, o que nos leva a compreensão da estabilização tanto dos sujeitos quanto dos mundos “costura o sujeito à estrutura” (p. 12); por fim, Hall destaca (iii) o *sujeito pós-moderno*, cuja identidade deixou de ser fixa, unificada e estável, para tornar-se fragmentada, múltipla, contraditória e não-resolvida. Nessa nova perspectiva, o autor destaca, ainda, que o processo de identificação também se tornou provisório, variável e problemático.

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente (HALL, 2005. p. 13).

Desta forma, numa análise da surdez e dos processos formadores das identidades surdas, devemos manter o itinerário de Perlin (1998), e estabelecer os elementos de análise segundo a concepção denominada como “pós-moderna” de identidade descrita por Hall e corroborada por Sá (2006), em que o sujeito é considerado como

efeito da linguagem e com identidades móveis, plurais e em constante construção. O sujeito do pós-modernismo é o sujeito sociológico, cujo núcleo interno não é autônomo, auto-suficiente, mas é formado em relação a outros significados; não tem uma identidade fixa e permanente, é um sujeito

fragmentado, com uma variedade de identidades contraditórias e não-resolvidas (p. 120).

Uma vez definida a concepção pós-moderna da identidade, conforme descrito por Hall, cabe-nos entender o processo de transformação de sujeito da modernidade em um sujeito descentrado da pós-modernidade, ou seja, aquele sujeito então compreendido como uma entidade indivisível, unificada, para constituir-se numa entidade “singular, distintiva, única” (WILLIAMS, 1976 apud. HALL, 2005. p. 25), a partir de movimentos e pensamentos da cultura ocidental que foram determinantes para o surgimento dessa nova concepção, movimentos estes dos quais se destacam as ‘Reformas’ e o ‘Protestantismo’, que mudaram a relação Deus – Homem, estabelecendo-as sem intermediação da igreja, o ‘Humanismo Renascentista’, que coloca o ser humano no centro do universo, as revoluções científicas, que conferem ao ser humano a capacidade de investigar e pesquisar, desvendar, a natureza; sintetizados no próprio ‘Iluminismo’, centrado na imagem de homem racional e científico, liberto de dogmas institucionais.

Aqui, vale destacar, duas contribuições determinantes para a compreensão da ideia de identidade, a partir de sua relação com a concepção de ‘sujeito-racional’: a primeira referente ao deslocamento da figura de Deus do centro do universo, a dúvida da existência, da qual se destaca Descartes, focalizando no dualismo matéria e mente os elementos irreduzíveis do qual as explicações se originavam. Nas palavras de Hall (2005. p. 27),

No centro da ‘mente’ ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar”, isto é, “penso, logo existo”, estabelecendo uma concepção de sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, conhecido como ‘sujeito cartesiano’.

John Locke também contribuiu criticamente para a compreensão da constituição da identidade na sua relação com o sujeito racional (cartesiano), pois compreende o indivíduo, a partir de uma “mesmidade” desse sujeito (1967 *apud* HALL, 2005. p. 27), ou seja, a identidade do sujeito é contínua e permanece a mesma, constituída nas ações e pensamentos passados e na capacidade de sua consciência para alcançá-los.

A compreensão do sujeito e da constituição de sua identidade estava estritamente relacionada e centrada na concepção do sujeito individual (indivíduo) e sujeito-da-razão, o que começa a mudar à medida que as sociedades modernas se tornam cada vez mais complexas, pois adquirem uma forma cada vez mais coletiva e social (HALL, 2005).

Surge, então, uma concepção mais social do sujeito, visto e ‘definido’ no interior da sociedade moderna. Para isso, dois eventos importantes descritos por Hall (2005) afetam sobremaneira as ciências humanas e, por conseguinte, a forma de ver, pensar e definir o sujeito dessa nova sociedade: o primeiro foi a biologia darwiniana, em que o sujeito foi “biologizado”, e o segundo foi o surgimento das novas ciências sociais em que a psicologia se encarrega do estudo do indivíduo e de seus processos mentais e a sociologia, que traz uma crítica ao “‘individualismo racional’ do sujeito cartesiano”, situando o sujeito em processos de grupo e normas coletivas.

Porém, o “indivíduo soberano” permanece como figura central da sociedade moderna, o que apenas será afetado pelos avanços nas teorias sociais e nas próprias ciências humanas, ocorridos no pensamento da chamada ‘modernidade tardia’, ou seja, na segunda metade do século XX. Esses avanços representam uma série de rupturas e deslocamentos nos discursos do conhecimento moderno, que Hall (2005, p. 34-44) esboça como “os de principal impacto, e cujo maior efeito, argumenta-se, foi o descentramento final do sujeito cartesiano”.

A primeira dessas descentrações refere-se ao pensamento marxista, em que um indivíduo não pode ser o autor da história, pois ela é de autoria coletiva, mas que é feita a partir das condições materiais que lhes são dadas; a segunda descentração é oriunda da teoria do inconsciente de Freud, em que:

nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base nos processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquela da razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o ‘penso, logo existo’, do sujeito de Descarte (HALL, 2005. p. 36);

O terceiro descentramento está associado ao trabalho de Ferdinand Saussure, linguista estrutural que argumenta não sermos nós ‘autores’ de quaisquer afirmações que façamos e dos significados que expressamos em nossa língua, pois a esta não é um sistema individual, mas um sistema pré-existente a nós, sendo as palavras “multifacetadas” por carregarem diferentes significados, dependendo de quem, como e quando são utilizadas.

O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e

subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, 2005, p. 41).

O quarto descentramento é apresentado no trabalho de Michael Foucault, na elaboração de uma espécie de genealogia do ‘sujeito moderno’, que destaca um novo tipo de poder, denominado “poder disciplinar”, o qual se preocupa primeiramente com a regulação e com a vigilância da espécie humana e de populações, e em seguida com o indivíduo e com o corpo.

O objetivo do poder disciplinar consiste em manter ‘as vidas, as atividades, o trabalho e os prazeres do indivíduo’ assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, como base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e do conhecimento fornecido pelas ‘disciplinas’ das Ciências Sociais (DREYFUS; RABINOW, 1982 p. 135, *apud* HALL, 2005, p. 42).

O quinto e último descentramento acontece sob o impacto do feminismo, que como parte dos novos grupos ou novos movimentos sociais, teve uma relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, pois, segundo Hall (2005, p. 45-46):

questionou a clássica distinção entre o ‘dentro’ e o ‘fora’, o ‘privado’ e o ‘público’ [...] abriu [...] para a contestação política [...] enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos genericados [...] aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero [...] questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade.

Os descentramentos descritos acima são determinantes, segundo Hall, para uma mudança de perspectiva do sujeito do ‘iluminismo’, fixo, centrado e estável em sua identidade, para uma perspectiva mais aberta e fragmentada do sujeito ‘pós-moderno’, resultando em identidades múltiplas, contraditórias e inacabadas.

4.1.1. A Surdez no contexto dos Descentramentos de Hall

Para melhor situarmos o sujeito surdo nos descentramentos descritos por Hall (2005) anteriormente, é importante entender como o surdo está situado na compreensão de ser humano a partir da antiguidade clássica.

Nesse período, para Platão, a razão é compreendida como uma das funções da alma, capaz de controlar e governar todas as ações, movimentos e sentimentos do ser humano, a que rege seus sentimentos e instintos; e segundo Aristóteles, a razão

singulariza a vida humana. A razão entre os gregos estava diretamente relacionada à tradição oral, através da qual aprendizado e o ensino se davam, os surdos eram vistos como desprovidos da possibilidade da razão, que num processo de diferenciação de saberes, os colocava como desprovidos da possibilidade de saber, conhecer, não-educáveis, já que a *episteme* (ciência) estava destinada aos poucos capazes de cultivar a razão (OLIVEIRA, 2006b).

Assim, se inicia a construção da ideia do *não-ser* do surdo, a partir de sua relação com o *não-saber*, ou seja, na medida em que se institui a incapacidade de ‘saber’ do surdo, institui-se pela ideia de uma “irracionalidade”, um *não-ser ouvinte*.

Nessa perspectiva racional ontológica, as pessoas com necessidades especiais são representadas como *não-ser*, o *Outro* negado no sistema por sua “limitação” física/mental (OLIVEIRA, 2004. p. 133).

Seguindo a compreensão do que poderíamos considerar um processo de ‘descentramento’ do sujeito surdo, é necessário entender a concepção cristã de ser humano e como o surdo estava situado nela, ou seja, a existência do ser humano está em torno de Deus, como criador de todos e de todas as coisas, constituindo-se na origem e fim de todo ser humano.

O caráter humanista do cristianismo partia da figura humana de Deus em Cristo e do direcionamento de todas as ações aos pobres, doentes e oprimidos que deveriam ser reconhecidos como filhos de Deus, colocados em situação de ‘igualdade’. Em se tratando dos surdos, eram também objeto das ações e intervenções de ‘cura’ e ‘libertação de demônios’, baseadas nas passagens bíblicas que descrevem episódios miraculosos semelhantes. Contudo, vale destacar que o período histórico a que se refere a difusão do cristianismo é marcado por uma dependência clara e direta do ser humano para com a religião, e da filosofia à fé, em que o poder político e educacional está vinculado ao clérigo e a igreja católica (OLIVEIRA, 2006b). Assim, as práticas educacionais destinadas às pessoas surdas, especificamente, sustentavam-se na palavra pronunciada por Cristo quando da cura do surdo, conforme descrita na bíblia, “*Éfeta*”, que significa “*Abre-te*”, sendo o impedimento da audição interpretado como de ordem moral ou religiosa, ou seja, como pecado.

O humanismo renascentista favorece o desenvolvimento de uma compreensão mais ativa do ser humano na história, pois deixa de ser apenas espectador assumindo a

capacidade de afetá-lo, rompendo com a dependência em relação ao divino e constituindo-se no centro de convergência e explicação dos fatos sociais.

A figura humana tornou-se o tema preferido da arte e a educação adquiriu cunho humanista, com a valorização da personalidade humana como ser livre e racional, objetivando a formação cultural do ser humano (racional, físico e estético) e o cultivo de matérias realistas e científicas que despertaram a atitude de investigação da natureza e contribuíram para o desenvolvimento da ciência (OLIVEIRA, 2006b. p. 45).

Entre os séculos XVII e XIX, segundo o pensamento denominado “moderno” o ser humano é colocado no centro do universo e entendido como base de todo conhecimento, e que é produzido historicamente no centro de interações sociais como um sujeito centrado, unificado e dotado de razão e consciência, isto é, o sujeito do iluminismo (SÁ, 2006), período que marca a intelectualidade humana pelo processo de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico.

Durante esse período dois filósofos se interessaram pela surdez na tentativa de encontrar uma relação coerente entre a expressão do pensamento e a origem da linguagem, *Etienne Bonnot de Condillac* e *Denis Diderot*, tendo a França como “berço” da problematização da questão da educação de surdos. Condillac em seus tratados da epistemologia e da filosofia da linguagem defende que a linguagem e o pensamento não seriam inatos ao ser humano, mas ao contrário:

a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades linguísticas desde uma forma simples, baseada nos sentidos e percepções sensoriais, movida pela necessidade progredindo numa forma espiral, interdependente (FISCHER, 1993 *apud*. LULKIN, 2005. p. 35).

Os seus estudos abordam essa questão a partir do marco teórico da *Filosofia Sensualista*, em que a evolução da língua e da razão são compreendidas a partir dos sentidos em direção à abstração, com isso, o corpo está na base e a mente no topo de uma espiral evolutiva, fundamentos que relacionados à educação, colocam-na numa perspectiva de correção e reabilitação. No caso da surdez e dos surdos, a língua de sinais, por ser entendida como limitada aos gestos, é situada num nível inferior da espiral evolucionista, e em sua educação passa a ser imposta uma forma ‘evolutiva’ de expressão como a ‘fala’, resultando em práticas de correção e reabilitação do sujeito surdo.

Nesse contexto, a ciência biomédica parecia conter o melhor projeto analisado como de maior contribuição para a sociedade, favorecendo um aprofundamento dos

conhecimentos sobre o corpo voltados para a cura e reabilitação dos indivíduos; contexto complementado pelo ‘puritanismo’ das sociedades européias das primeiras décadas do século XIX, em que o controle e a disciplina física resultam num constrangimento progressivo do corpo dos sujeitos surdos, o que também afeta sobremaneira as proibições do uso da língua de sinais.

Assim, nessa etapa de certa caracterização desse período para a construção do processo de ‘descentramento’ do sujeito surdo, como o período marcado pela racionalidade em total oposição a qualquer outra forma de conhecimento, é importante destacar como as manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da ‘pureza’ *natural* da palavra falada, expressas no Congresso de Milão como um dos marcos históricos da política de erradicação da língua de sinais, determinam a localização do sujeito surdo na sociedade moderna, como modelo de corpo defeituoso a ser reabilitado pelas instituições educacionais como pré-requisito para sua aceitação nesta mesma sociedade.

Em todas as instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação (GRÉMION, 1991 *apud* LULKIN, 2005. p. 37).

Deste ponto em diante é necessário complementar tal discussão com as compreensões acerca da língua e da linguagem, iniciadas com a teorização de *Condillac*, que historicamente construíram de maneira ativa as representações sobre a língua de sinais e o surdo falante dessa língua, mas que permaneceram secundarizadas nas análises epistemológicas que subsidiam os estudos e as descrições sobre os paradigmas da educação de surdos e seus processos de transição.

Desde as primeiras divergências acerca da origem da linguagem que versavam sobre seu caráter natural relacionada ao ser humano ou sua natureza convencional, cujas respostas levaram a uma distinção entre *língua* e *linguagem* (em que a *linguagem* passa a ser entendida como capacidade natural de expressão dos seres humanos e a *língua* como convencional, isto é, como resultado do processo histórico e das condições socioculturais dos seres humanos), que há uma necessidade iminente de situar a língua de sinais em relação ao surdo, e ambos em relação à sociedade, e principalmente do

sujeito surdo numa ‘transição’ entre a sociedade moderna e a chamada “pós-modernidade”.

A virada linguística (SÁ, 2006) se constitui, então, num marco a ser considerado nesse processo de uma possível re colocação epistemológica do sujeito surdo, pois promove uma alteração na perspectiva da razão como substrato do conhecimento, para a perspectiva de uma significação da realidade a partir de enunciados linguísticos que se relacionam estritamente com o pensamento. Segundo Araújo (2007, p. 89) “A Linguagem é necessária ao pensamento, à constituição do mundo, à significação das coisas”.

A modernidade entendia a linguagem como veículo transparente e neutro que tinha a capacidade de interpretar e traduzir a realidade e a verdade; já na teorização pós-modernista, toda linguagem é “significado”, e todo significado é uma construção social (SÁ, 2006. p. 121).

É, então, no momento do descentramento da visão do homem moderno, em que deixa de ser este o ponto de referência, que passa a ser entendido o sujeito como efeito da linguagem, como um sujeito sociológico, cujo núcleo interno é formado em relação a outros significados, ou seja, um sujeito fragmentado, descentrado em posições variadas, dependente da linguagem.

As pesquisas referentes à língua de Sinais na década de 1960, realizadas por Stokoe, identificam naquela língua características semelhantes à estrutura das línguas orais.

Assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) é possível criar um número imenso de unidades com significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais) (STOKOE, 1978 *apud* SILVA; NEMBRI, 2008).

Essas pesquisas, por sua vez, aliadas ao fracasso da metodologia oralista de educação dos surdos, começam a abrir espaço para o início de uma aceitação da língua de sinais para os surdos, levando-os a uma nova posição que se começa a construir por novos métodos de ensino que articulavam as duas línguas (oral e de sinais) – Comunicação Total – e posteriormente à proposta que reconhece a língua de sinais como a “língua natural” dos surdos, ou seja, aquela que, dada suas condições, é capaz de proporcionar-lhe o melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, pois através de sua natureza viso-espacial o surdo torna-se capaz de significar o mundo e comunicá-lo.

Com isso, o sujeito surdo, passa a ter condições de se constituir em torno de uma subjetividade nascida no seio das interações culturais e sociais, entendida como intersubjetividade, em condições de vivenciar a diferença numa perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 1997).

4.2. A Produção Social da Identidade e da Diferença: Aproximações com a questão da surdez

Após situar o sujeito pós-moderno no contexto dos descentramento descritos por Hall (2005) e tentar localizar o sujeito surdo no contexto das mudanças do que aquele autor chama de “modernidade tardia”, necessitamos analisar a experiência da surdez a partir do conceito de identidade, que por sua vez está intrinsecamente relacionado ao conceito de diferença.

Na análise da diferença, enquanto categoria analítica na discussão sobre identidades surdas, *considero necessário* inscrevê-la na mesma análise dos discursos legitimadores da exclusão das pessoas com deficiência pela construção negativa da diferença como referencial identitário.

Para tanto nos ancoramos nos estudos de Oliveira (2004), para qual o eixo referencial de análise dessas pessoas tem sido o modelo ‘eurocêntrico’, construído em torno do comprometimento físico ou mental dos sujeitos.

A autora problematiza, na perspectiva polarizada em que se constituem a diferença, alguns discursos determinantes para sua demarcação, dos quais destacaremos: o discurso clássico (Ser x Não-Ser), o discurso racionalista moderno (Eu x Outro) e o discurso científico (Normal x Anormal). Discursos em que há “uma homogeneização compreendida pela afirmação de que o “ser”, o “eu” e o que é “normal”, se constitui no “mesmo” e a sua negação, o “não-ser”, o “anormal” e o “diferente”, no “outro”” (OLIVEIRA, 2004. p. 129)

No discurso *clássico* destaca-se inicialmente uma *Diferença Ontológica*, na qual a razão toma corpo de um referencial identitário que institui o Ser a partir do qual a realidade e a própria existência se constituem; referencial a partir do qual a diferença é

instituída como Não-Ser, uma diferença que indica dependência do Ser como identidade e indica negatividade (Não-é, inimigo, inferior, diferente, etc.).

O Ser se apresenta como uno, todo e contínuo, o “mesmo”, auto-sustentável, enquanto o Não-Ser como o “outro” negado (a diferença) passa a representar uma ameaça à totalidade e à mesmidade da identidade.

Em seguida, Oliveira (2004) destaca ainda no discurso clássico uma *Diferença Natural*, descrita segundo os pressupostos de Platão, de que haveria uma diferença natural no gênero humano, dadas suas aptidões naturais, o que determinava, por si, uma desigualdade natural. Segundo o filósofo, as disposições e habilidades com as quais cada sujeito nascia se diferenciavam de acordo com as atividades a serem desenvolvidas por cada um, que se constituía numa hierarquia social que ele representou por metais (ouro, prata, ferro e bronze), em que os racionais, fortes, corajosos e bons pertenciam ao *Gênero do Ouro*. As limitações físicas, mentais e sensoriais são vistas por Platão como patologias moralmente e esteticamente negativas, sendo os sujeitos, portanto, vistos de forma ‘incapacitante’.

Já o discurso *racionalista moderno* (Eu x Outro) em que a diferença assume uma perspectiva sócio-política-cultural tem como referências principais: o *Ser Racional*, o *Ser Livre* e o *Ser Produtivo*, instituindo a lógica do *ethos* moderno, em que o olhar para o Outro é demarcado pelo *eu racional*, enquanto referência epistemológica, em que o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático determina sua possibilidade à instrução e escolarização; o *eu racional livre*, enquanto referência ética-política, em que a utilização da razão como guia da ação moral determina sua capacidade de agir politicamente como cidadão responsável pelos seus atos; e o *eu racional produtor*, enquanto referência sociocultural, cuja relevância concentra-se na capacidade da ação produtiva econômica e cultural na sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, a negação do ‘Outro’ na dinâmica da sociedade moderna ocorre a partir da centralidade do Eu (capaz, racional, livre e produtor), culminando com a exclusão do incapaz, não-racional, não moral e não-produtor, que ainda contém implícita a ideia da subordinação ao grupo dominante.

O *Outro* na sociedade moderna está representado, também, pela diferença, pela negação, pela depreciação e pela exclusão, por ser alguém que causa ameaça ou mal-estar ao seu grupo social de pertencimento (OLIVEIRA, 2004. p. 148).

O *discurso eugênico* da normalidade institui uma Diferença Hereditária (ou Genética), cujo objetivo consiste no melhoramento genético dos seres humanos, favorecendo o desaparecimento dos tipos considerados subnormais ou anormais, geneticamente inferiores.

Nesta perspectiva, o discurso eugênico ao ter como foco principal o sujeito normal, capaz e construtor material e moral, as pessoas com necessidades especiais são referidas como inferiores, anormais, capazes de comprometer a ‘qualidade’ da raça. Segundo esse discurso científico eugênico há uma diferença natural, em que os seres humanos nascem diferentes porque há uma diferença nos genes que aperfeiçoa determinado grupo (geneticamente superior) em detrimento de outro grupo considerado subnormal.

Portanto, no contexto seletivo da eugenia está o sujeito normal, cuja normalidade consiste em ser *forte* (do ponto de vista físico), *sadio* (moral e espiritualmente) e inteligente (mentalmente), e o sujeito *anormal ou subnormal*, cujas características fogem, por mais discretamente que seja, das enunciadas anteriormente, tomados como inferiores, desnecessários e comprometedores da normalidade.

A eugenia, dessa forma, inclui pessoas com “limitações” entre os indivíduos menos aptos e entre os de raças inferiores, estabelecendo através de pressupostos científicos médicos a ideologia de purificação da raça (OLIVEIRA, 2004. p. 152).

Assim a surdez assume as características de um discurso inscrito na modernidade, na medida em que inferioriza o surdo e sua língua, negados e encobertos pela referência epistemológica racional que estabelece uma superioridade da audição como canal de comunicação civilizador e as línguas de modalidade oral-auditiva como suas línguas redentoras.

Nestas perspectivas da diferença é construída a ideia do surdo como *Outro*, negado por sua ‘limitação’ (física/mental), que diante da perspectiva racional ontológica a capacidade de ‘saber’ do surdo é negada (*Não-Saber*) e representada como impossível segundo esse modelo, levando-o a constituição de um outro como *Não-Ser*, o *Não-Ser Ouvinte*.

Porém, refletamos com Brah (2006) sobre a diferença através das diversas formas segundo as quais os discursos passam a ser constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados, ou seja, havemos de considerar a diferença, não

necessariamente como um elemento de estipulação de hierarquias ou um marcador de opressão e subordinação, como nos processos de identificação com os modelos da ‘totalidade’, da diferença como princípio da identidade, considerando que:

a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 2006. p. 374).

Em contraponto a esta compreensão da diferença (como princípio de identidade), Dussel (2000 *apud* OLIVEIRA, 2004) propõe um olhar sobre o Outro em que a diferença é concebida como princípio de alteridade, em que a perspectiva da negação é negada abrindo espaço para a autenticidade do Outro enquanto sujeito autônomo, distinto em sua existência e sua exterioridade cultural.

Tendo a alteridade uma lógica histórica, a diferença como princípio da alteridade desloca o referencial identitário do ‘Ser’ para o Outro como Outro, longe da mesmidade e da totalidade do uno, apontando para um conceito de identidade histórico e processual, dinâmico e cultural em que o sujeito é ativo em sua constituição de si a partir de suas relações históricas e sociais, como sujeito livre.

Com isso retomamos as proposições de Brah (2006) quando de sua reflexão acerca dos discursos sobre a diferença. Em sua análise a partir das questões étnicas e do feminismo, a autora alerta para o risco que os discursos da diferença abrem para possíveis essencialismos e para a fixação de fronteiras. Nesse caso, a busca pela instituição da diferença pelo princípio da alteridade na surdez, pode levar ao reforço, à reafirmação das fronteiras enunciadas entre ouvintes e surdos, como na perspectiva essencialista da identidade – conforme discutida por Woodward (2009) – pois na tentativa de instituir novas identidade políticas, os grupos subordinados lançarão mão de laços de experiência cultural para mobilizar determinado grupo, podendo (re)afirmar uma diferença como uma identidade essencializada.

O ‘Essencialismo Estratégico’ (SPIVAK; FUSS, 1987 *apud* BRAH, 2006) é um recurso assumido pelo Outro dominado, que está sujeito a dois riscos, o primeiro conforme descrito anteriormente, o de reforçar estruturas de opressão pela fixação de fronteiras, e o segundo o de sair de um sistema de opressão, superando-o pelo favorecimento de sua alteridade e a instituição de uma nova identidade como processo,

e fortalecendo outra fronteira, dada a característica multifacetada das identidades, como identidades múltiplas, desse tempo que quer superar a modernidade.

Ser o Outro, portanto, pode assumir uma característica da diferença – como referencial identitário – ou da alteridade, inscritos em temporalidades distintas. Ser o Outro Surdo na diferença evidencia a exclusão, a perda e o sofrimento descritos nas histórias desse modo de ser surdo, enquanto que o Ser o Outro Surdo na alteridade evidencia a diferença cultural que marca a luta contra essa fixação de fronteiras desse modo de ser surdo.

Essa nova forma de *ser surdo* busca novas formas de reinventar sua própria experiência e sua própria vivência no encontro com o outro surdo, culminando no que Perlin (2003) denomina de “estar sendo surdo”, que identifica não a anormalidade, a exclusão ou o sofrimento, mas o descolamento do referencial de fixação para a possibilidade móbil do pêndulo do ‘eu’, em que a surdez passa a se constituir no movimento para a alteridade.

Esse movimento coloca os surdos em duas posições marcantes na construção e na vivência do “estar sendo”, aquela em que está situado o centro onde se vivencia a alteridade e a diferença cultural, em que está situado o movimento surdo e suas instituições, e a posição de fronteira, de hibridização.

O estar sendo surdo entre nós é considerado um estar na experiência surda componente ativo que se agencia nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo (PERLIN, 2003. p. 91).

Como são inúmeras as definições sobre a identidade, optamos por trabalhar com as teorizações de Silva (2009) que compreende a identidade a partir de suas conexões com a produção da diferença, ambas entendidas como um processo de produção social em que são mutuamente determinadas.

Vale iniciarmos essa discussão com o destaque feito por Woodward (2009) acerca da centralidade das tensões sobre as concepções *Essencialistas* e *Construcionistas* no debate sobre a identidade, em que a primeira perspectiva sugere “um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos partilham e que não se altera ao longo do tempo” (WOODWARD, 2009. p. 12), como forma de fixar a identidade, fundamentando suas afirmações na história, reivindicada como elemento comum a ser recuperado como base de fixação de identidades, como no caso das

identidades nacionais; ou ainda fundamentando suas afirmações no que a autora chama de “verdades biológicas”, em que o corpo é um local de estabelecimento de fronteiras como base de fixação para a definição de quem nós somos, fundamentando as identidades sexuais, por exemplo. Já na perspectiva não-essencialista ou construcionistas é dada mais atenção “às formas pelas quais a definição daquilo que significa Ser tem mudado ao longo dos séculos” (WOODWARD, 2009. p. 12).

No debate da identidade no contexto da surdez a perspectiva essencialista tem tomado corpo tanto nos discursos ouvintistas, fundamentados na “verdade biológica” da deficiência auditiva que limita o sujeito estabelecendo a (in)capacidade auditiva, linguística, cognitiva e social do sujeito como fronteira para a fixação de uma identidade não-ouvinte; quanto nos discursos afirmativos sobre a surdez em que o conceito de “povo surdo” (STROBEL, 2008), por exemplo, emerge como elemento de fixação das identidades descritas por Perlin (1998), na medida em que reivindica uma história única de opressão, entendida como comum a todos os surdos, que os colocam numa mesma origem, em que partilham experiências de formação visual comum, uma língua e uma cultura, como se houvesse apenas uma forma de *ser surdo*, desconsidera, portanto, as formas pelas quais os sujeitos, particularmente, vão atribuindo sentidos às formas de vivenciar o *ser surdo* como uma identidade na diferença.

Essa breve análise de como a perspectiva essencialista afeta o debate sobre as identidades surdas, nos inscreve, portanto, no debate sobre a identidade e a diferença na perspectiva de seu processo de produção, situando posteriormente a surdez nesse contexto.

Segundo Silva (2009a), identidade e diferença são interdependentes e inseparáveis, determinadas mutuamente, como criaturas da linguagem. Podemos partir, então, de uma definição inicialmente simplista acerca dos conceitos de identidade e diferença. “Identidade é simplesmente aquilo que se é. (...) em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é” (SILVA, 2009a. p. 74). Assim, a afirmação de *ser* da identidade carrega consigo uma cadeia de negações de outras possibilidades de *ser*, como no exemplo das nacionalidades citado pelo autor em que a afirmação de *ser brasileiro*, carrega consigo as negações das demais possibilidades de nacionalidades (*não sou argentino*), assim como as afirmações sobre a diferença dependem de suas relações com as afirmações da identidade.

Em sua análise do processo de produção da identidade e da diferença, Silva abre uma nova perspectiva para a compreensão da relação entre estas categorias, uma vez que as coloca como produto de um processo de diferenciação, superando uma primeira perspectiva em que a identidade era tomada como referência a partir da qual a diferença seria definida, refletindo “a tendência a tomar aquilo que somos como sendo norma pela qual descrevemos aquilo que não somos” (SILVA, 2009a. p. 76).

Nessa nova perspectiva de análise desses conceitos, e contra uma perspectiva essencialista, identidade e diferença passam a ser entendidas como produtos de ‘atos de criação linguística’, isto é, são ativamente produzidas no contexto das relações de nossos mundos culturais e sociais, isto é, são criações sociais e culturais. Dessa forma, uma vez entendido que a identidade e a diferença não são essências, e sim, atos de criação linguística, precisamos entender que ambas precisam ser nomeadas, já que apenas desta forma podemos instituir aquilo que é e o que não é. Nesse sentido, entendemos a relação dessas categorias com as propriedades características da linguagem segundo as teorizações de Saussure, que entende a linguagem, basicamente, como um sistema de diferenciação. Assim, se considerarmos apenas os signos no contexto de determinada língua que estabelecem determinada identidade e/ou diferença, perceberemos que não há nele – ou em seu sinal gráfico ou em seus equivalentes fonéticos – qualquer valor ou essência que estabeleça essa relação e esse significado, mas perceberemos que este signo passa a adquirir sentido numa cadeia de outros signos – e suas marcações gráficas e fonéticas – que assim o diferenciam. Em síntese, a linguagem como um processo de diferenciação em si, produz a identidade e a diferença como outras instituições sociais e culturais.

Porém, vale destacar que esse processo não garante uma estrutura estável à identidade e à diferença, como uma espécie de essência, fixa, mas ao contrário, é um processo sempre incerto e instável, que não fixa os signos com que nomeamos a identidade e a diferença, já que segundo Derrida (1991 *apud* SILVA, 2009a), o signo não contém a coisa ou o conceito a que se refere. Dessa forma, o signo passa a depender constantemente do processo de diferenciação e da própria diferença para obter e manter seu valor, ou seja:

o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui – coisa ou conceito – mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. [...] A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença) (SILVA, 2009a. p. 79).

A identidade e diferença sendo, no entanto, produtos da linguagem enquanto processo de diferenciação, é necessário entendermos que ambos os conceitos se constituem como relações sociais, o que implica estarem sujeitas a vetores de forças, a relações de poder. Segundo Silva (2009):

elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (p. 81)

O que está em jogo nessa disputa não é simplesmente a definição da identidade e da diferença, mas uma disputa por outros recursos materiais e simbólicos que garantam acesso privilegiado de determinados grupos sociais a certos bens culturais. Portanto, a definição da identidade e a marcação da diferença estão estreitamente relacionadas com as relações mais amplas de poder.

Nessa linha de argumentação Silva (2009) afirma ser a diferenciação o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas, e que pode ser traduzido em outros processos que guardam marcas da presença do poder, como o processo de “Demarcação de Fronteiras”, de “Classificação”, de “Inclusão/Exclusão” e de “Normalização”.

O processo de *demarcação de fronteiras* está estreitamente relacionado com as distinções claramente marcadas pelas relações de poder em que são determinados os limites entre quem define a identidade (nós) e quem é marcado pela diferença (eles), que pode ser representado por uma fronteira simbólica que ‘separa’ em ‘territórios’ distintos sujeitos ‘outros’ diferentes do ‘nós’.

Podemos afirmar que o processo citado acima é resultado do processo de classificação, considerando que na vida social este processo favorece uma espécie de divisão e ordenação social entendidos como um ato de significação social. Assim, a identidade e a diferença estão ligadas também à forma pela qual a sociedade produz e estabelece essas classificações. Portanto, em um jogo de relações de poder, a classificação é sempre oriunda de posições de identidade, resultando num processo de hierarquização, como um privilégio de determinado grupo que tem o ‘poder’ de atribuir valores aos demais grupos.

Aqui nos interessa o processo de classificação que se estrutura em torno de “oposições binárias”, entendidas como classes polarizadas, não simétricas, em que um

dos pólos é valorizado como positivo e o outro como negativo. E nessa perspectiva de análise das identidades surdas a que nos propomos a partir destes estudos, cabe cada vez mais problematizarmos a polarização criada em torno do “Ouvinte x Surdo” desvelando e questionando as relações de poder em torno das quais tem se organizado historicamente.

Em seguida, na medida em que classificamos e demarcamos fronteiras, passamos a declarar quem pertence e quem não pertence, quem está de cada lado da fronteira, quem está incluído e quem está excluído de determinada identidade tomada como norma, fixada pelo processo de hierarquização. Nesse processo de normalização, aquele que está marcado pela diferença passa a reconhecer naquela identidade o parâmetro de positividade que determina *quem-devo-ser*, como uma meta desejável de inclusão, de ultrapassagem da fronteira, de ascensão na escala hierárquica das identidades. Porém, vale resgatar as observações iniciais acerca da relação entre identidade e diferença, quanto a sua interdependência, uma vez que o processo de definição do parâmetro de normalização, ou seja, a definição do conceito de normalidade depende diretamente da definição da anormalidade, por exemplo, sendo esta, elemento ativo da formação daquela, ou ainda, sendo a diferença elemento ativo na formação da identidade (SILVA, 2009a).

Ainda no bojo dessa questão, veremos que a perspectiva da produção da identidade e da diferença oscila entre dois movimentos: o processo de fixação e estabilização das identidades e o processo de subversão das identidades.

No primeiro processo havemos de reconhecer a fixação e a estabilização como uma tendência bastante forte que age diretamente sobre a identidade. Posteriormente, precisaremos entender como Silva (2009) analisa as tentativas de fixação da identidade a partir das identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais e as identidades étnicas e raciais. Em cada uma delas o autor parte de certos argumentos e recursos que servem mais apropriadamente a certas identidades. Em seguida, poderemos melhor estabelecer outras reflexões sobre a tentativa de fixação da identidade no contexto da surdez.

Dessas observações, em síntese, vale destacar como a argumentação biológica serve melhor na dinâmica da identidade de gênero, bem como à identidade étnica e

racial, assim como o apelo aos “mitos fundadores” é mais recorrente na dinâmica da identidade nacional.

Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heróico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional (SILVA, 2009a. p. 85)

Outro conceito importante na compreensão da análise de Silva é o de “comunidades imaginadas”, em que o autor se serve das teorizações de Benedict Anderson para esclarecer que nenhuma comunidade é constituída naturalmente, mas imaginada, inventada, sendo necessário para tanto criar laços que justifiquem a ligação entre os sujeitos que a constituirão. Assim, partindo da análise da identidade nacional, é de fundamental importância reconhecer o papel da língua como um dos elementos centrais desse processo.

Vale ressaltar que mesmo as argumentações biológicas que tentam fixar e estabilizar as identidades sexuais e de gênero, por exemplo, são igualmente culturais como no caso dos ‘mitos fundadores’, uma vez que são, antes de tudo, ‘interpretações’ daqueles que desejam impor certa matriz de significação.

Poderíamos, então, provocar uma reflexão acerca da identidade surda que Perlin denomina “incompleta”, descrita como sendo a identidade

apresentada pelos surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominantes (PERLIN, 2005. p.64).

Nesse exercício, concentremos atenção no processo de fixação desta identidade a partir de argumentos biológicos, nesse caso na questão da privação parcial ou total da audição, que afeta a capacidade linguística e cognitiva desses sujeitos, marca biológica que o coloca como não-ouvinte, deficiente auditivo, identidade que o sujeito assume apenas por não ouvir.

Em contrapartida, reflitamos – num exercício pertinente à questão do essencialismo – em torno do conceito de “Povo Surdo” (STROBEL, 2008) visto como uma comunidade imaginada, para entender como os laços criados entre os surdos, segundo argumentos destes, buscam essencializar e fixar a identidade. Nesse conceito reivindica-se uma história comum de abandono, de opressão, aprisionamento e controle do corpo e das expressões, de proibição da língua de sinais, de treinamento da fala e

aprendizado da oralidade, de frustração e fracasso; a língua de sinais é reivindicada como instrumento de libertação da opressão do oralismo e simbolizada como elemento de coesão dentre seus membros dada a possibilidade de comunicabilidade; aqui também podemos nos referir aos argumentos biológicos que interpretados à luz das percepções dos próprios sujeitos surdos, colocam a experiência visual como uma característica que os une e os iguala. Assim, ambas as identidades tentam ser fixadas por grupos diferentes que disputam, no campo do simbólico e do social, pelo poder de definir a identidade e demarcar a diferença.

O processo de subversão das identidades está estritamente relacionado à ideia de movimento expresso nas metáforas que ilustram as discussões sobre a complicação das identidades, como “diáspora”, “nomadismo”, “cruzamento de fronteiras”. Outras metáforas também fazem referência à mobilidade de algumas identidades, porém de maneira indireta, como a “hibridização”, a “miscigenação”, o “sincretismo” e o “travestismo”. Aqui nos interessa inicialmente a *diáspora* citada por Hall (2006), em que a experiência da diversidade favorece a compreensão de uma concepção de identidade construída pela diferença, tratando-se daqueles grupos que de alguma forma foram deslocados de seu lugar, sendo que o fator mais relevante não é o movimento da migração em si, mas os motivos pelos quais tais grupos foram levados a migrar; e o *hibridismo* conforme citado por Silva (2009) como um processo resultante das relações conflituosas entre diferentes grupos, caracterizado normalmente como um processo forçado.

Desta forma, de maneira ensaística, poderíamos analisar o movimento vivenciado pelos alunos surdos incluídos em turmas regulares, no contexto da diáspora de Hall, retirados das ‘escolas especiais’, onde de alguma forma estavam agrupados. Considerando que aqueles espaços eram organizados sob a égide da perspectiva clínico-terapêutica da surdez, poucas seriam as perspectivas de identificação oportunizada aos alunos surdos, cenário que começa a mudar a partir da implantação da proposta de inclusão, momento em que os surdos se viram diante do outro (ouvinte) e de outros ‘outros’ na escola, tomando-os como referência e ampliando suas possibilidades de identificação. Esse processo de mudança que aqui denominaremos de “inclusão”, tomando como referência o debate proposto por Hall (2005) em torno da globalização, e que se inscreve como uma um processo inerente à modernidade, já que obedece à lógica universalizante dos conhecimentos e dos saberes.

Hall (2005) na análise das identidades nacionais destaca três possíveis consequências da globalização sobre as identidades culturais, a saber: sua desintegração, por força de uma homogeneização cultural, a tentativa de reforço de certas identidades nacionais e/ou locais, como forma de resistência à globalização, e o surgimento de identidades híbridas, tomando o lugar das identidades nacionais em declínio.

Na análise das identidades surdas, partiremos das ideias de “desintegração”, “reforço” e “hibridização”. Como uma das primeiras consequências do processo de inclusão, destacamos a desintegração das antigas ‘identidades incompletas’ (PERLIN, 2005), em que o surdo nega a surdez, reproduzindo representações ouvintistas da surdez, à medida que as escolas especiais deram lugar às turmas inclusivas, e as práticas fracassadas do oralismo deram lugar à valorização da língua de sinais, como possibilidade aberta e ‘permitida’ de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Com isso, cada vez mais o sujeito surdo foi se distanciando do modelo ouvintista de identidade como não-ouvinte.

Para além desse movimento para a escola regular – que poderia se caracterizar como uma diáspora – mas considerando a inclusão enquanto paradigma, as possibilidades de significação da realidade que a língua de sinais permitia ao surdo, favoreceram que sua experiência visual se tornasse a característica principal de sua ‘nova’ representação identitária, identidade essa que se reforçava de maneira intensa nos movimentos de resistência ao (ainda presente) ouvintismo e a estabilização de suas identidades como incompletas. Nessa incessante tentativa de reforçar as identidades surdas contra a perspectiva globalizante do paradigma inclusivo, a língua possui papel preponderante como instrumento unificador, assim como as associações de surdos entendido como movimento de resistência política, o que cabe aqui destacar é a tentativa de resgatar uma ‘origem’ comum a todos, como citado anteriormente quanto ao surgimento do conceito de ‘Povo Surdo’, a partir de “mitos fundadores” como a fundação da primeira escola de surdos, o desenvolvimento de metodologias de ensino que priorizavam a língua de sinais e mais atualmente a lei de reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial da comunidade surda brasileira.

O paradigma inclusivo contribuiu para o acesso do surdo não apenas na escola regular, mas também no mercado de trabalho e outros espaços ampliando suas

possibilidades de participação política e social. Assim sendo, devemos considerar que além do encontro do surdo com seus pares ter favorecido a produção de novas identidades surdas, o encontro do surdo com o ouvinte, cuja identidade agora é produzida sob a perspectiva da alteridade, como um hibridismo que o paradigma inclusivo oportunizou pela convivência de muitos ‘outros’ antes silenciados, favoreceu a produção de novas identidades, descritas por Hall (2005) como “Globais” e por Perlin (2005) como “Híbridas”, na medida em que são diretamente afetadas e intermediadas pelo reconhecimento e valorização tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, a partir das quais são estabelecidas suas relações e seus processos de significação, e que poderia ser representada tanto por surdos como ouvintes que aprenderam a língua do ‘outro’, já que são fluentes em ambas e transitam facilmente entre o outro grupo, respeitando o processo de produção de significados peculiar de cada grupo, passando a habitar outro espaço, a falar a partir de outro lugar, de outra posição, como um cruzamento de fronteiras simbólicas (SILVA, 2009a).

Nas palavras de Silva (2009), o poder de definir a identidade e a diferença está estritamente relacionado com o fato de estarem, estas duas categorias, ligadas a sistemas de significação, ou seja, a identidade e a diferença são significados atribuídos cultural e socialmente.

De maneira mais objetiva poderíamos refletir sobre o processo de significação das identidades como um processo de nomeação, uma ação de dar nome, em que as decisões acerca da palavra, dos sons e dos grafemas que representarão tal objeto (concreto ou abstrato) ou conceito, são arbitrários, indeterminados e relacionados às possíveis relações de poder que estejam em jogo.

Retomando o exercício de exemplificação, poderíamos pensar um pouco na palavra “mudo”, que por muito tempo esteve entre os sistemas de representação que determinaram as identidades a serem assumidas por pessoas surdas (Surdo-Mudo). Diante de determinado contexto científico pesava sobre a racionalidade todo o parâmetro de identificação com a normalidade. A linguagem por sua vez era considerada um atributo daqueles sujeitos capazes da razão, capacidade esta que se manifestava verbalmente através do uso da língua, e esta pelo uso do aparato fonoarticulatório intacto, do qual a voz seria seu principal expoente.

Assim, eram denominados “mudos”, todos os sujeitos desabilitados de quaisquer das necessidades prévias que possibilitassem sua identificação pelo uso da razão como parâmetro principal, dadas suas limitações auditivas, haja vista que o modelo aceito de língua era a da oralidade.

O que estava em jogo nas relações de poder deste exemplo eram as concepções epistemológicas do sujeito racional da ciência moderna, que como um sistema de representação bastante forte fez prevalecer suas significações sobre a representação dos próprios sujeitos, que passaram a assumir a identidade de “surdo-mudo” como a única identificação que lhe estava disponível.

Essa perspectiva toma as formas da mudança a partir do momento em que os surdos, pela resignificação do papel da linguagem, e com isso pelo papel assumido pela língua de sinais em seu desenvolvimento sócio-político-cultural, passaram a representar a experiência da surdez de maneira particularizada, num sistema de significação próprio baseado na experiência visual, em detrimento da experiência auditiva, quando então passaram a representar sua condição como “surdez”, e não mais “deficiência auditiva”, e representar-se como “surdos”.

Retomamos, então, a proposta de Silva (2009) de maneira central neste debate, de questionamento da identidade e da diferença como forma de questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Assim, precisamos superar essa compreensão meramente descritiva da representação, recorrendo, para tanto, ao conceito de “Performatividade” descrito Butler (1999 *apud* SILVA, 2009a), na medida em que propõe ser a identidade um “tornar-se”, deixando a concepção estática de identidade e assumindo uma concepção de identidade como movimento, transformação. Este conceito está relacionado à capacidade performativa da linguagem, em que as sentenças e proposições pronunciadas provocam uma alteração, uma mudança no estado das coisas, fazendo com que algo aconteça ou mude, se efetive ou se realize.

A questão da performatividade na análise da produção da identidade torna-se importante, pois na análise da produção das representações, compreendemos que nossas proposições e enunciados estão inscritos numa ampla rede de significados em que acabamos por definir ou reforçar o que acreditamos estar apenas descrevendo. E na

medida em que nos inserimos nessas redes de significação podemos contribuir para reforçar uma negatividade atribuída a determinada identidade indiretamente ou sem que seja propriamente nosso principal interesse.

Os enunciados performativos estão estritamente relacionados com a “citacionalidade” descrita por Derrida (1991 *apud* SILVA, 2009a), pois enquanto signos precisam essencialmente ser repetíveis e, sobretudo, encontrar a possibilidade da repetição, ou seja, para que cumpra o papel performativo o enunciado precisa estar ‘disponível’ enquanto signo passível de repetição (citacionalidade), e na medida em que são inscritos nesses sistemas mais amplos de significação, cumprindo seu papel de definição, reforço e produção de identidades culturais, tornam-se enunciados pseudo-descritivos, como um processo de reprodução das relações de poder existentes.

Porém, há que se esclarecer que a citacionalidade e a performatividade servem também como instrumento de subversão das identidades hegemônicas, na medida em que a repetibilidade é questionada e interrompida. Assim, no próprio movimento de resistência (política e linguística) dos surdos surge esta nomenclatura, que numa nova rede de significação (comunidade surda) assume seu caráter performativo a partir da mesma citacionalidade que serviu à identidade hegemônica, interrompendo-a e abrindo espaço para uma nova identidade.

Essa nova identidade está relacionada, porém, com uma nova temporalidade enunciada por Skliar (2003), que supera a temporalidade conhecida como modernidade, que primava pela unicidade, ordenação e coerência, o tempo de significados precisos e da certeza da palavra (falada), que assume um prefixo (pós) que sugere uma continuidade, mas que não a efetiva.

Um tempo paradoxal que é produto do surgimento de identidades, posições ou localizações de sujeitos, que antes eram ignoradas, silenciadas, colonizadas e/ou traduzidas a um tempo e um espaço único de representação (SKLIAR, 2003. p. 46).

Apesar dessa nova temporalidade que se apresenta, o *Ser* e o *é* ainda fazem parte das concepções identitárias contemporâneas, tendo a mesmidade como a fiel depositária do direito ao *Ser* e ao mesmo tempo do direito de enunciar o outro como seu respectivo negativo (*Não é*).

Para que a alteridade não esteja restrita entre as possibilidades do *Ser* e do *Não Ser*, ou ainda sujeita à possibilidade da incompletude (*ser em parte*), Skliar (2003)

denomina essa nova temporalidade como a de *Estar Sendo*, descrevendo-a como processo, longe das perspectivas essencialistas da identidade, como um acontecimento da alteridade.

4.2.1. A Identidade como Metamorfose

A perspectiva do *Estar Sendo* anunciada por Skliar (2003), coloca o debate sobre a identidade definitivamente sob a ótica da transformação, da instabilidade contextual, como elemento que fora do sujeito o constitui em sua identidade e é constituído por ela.

É necessário, porém, entender que tal transformação não consiste simplesmente na consecução de etapas, alcançada em ritos de passagem, por exemplo, mas na realização das possibilidades postas pelo contexto ou criadas por nós em determinado contexto social, político, cultural, linguístico.

Para essa perspectiva de mudança e transformação, Ciampa (2005) nos apresenta a categoria *Metamorfose*, cujo primeiro exemplo que podemos resgatar para melhor compreendermos sua relação com a identidade é o da expressão *morte-e-vida*, pois representa a dialética a partir da qual é desvelado o caráter de transformação da identidade.

Essa expressão é utilizada pelo autor na análise do poema “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, que representa o processo pelo qual morremos para determinado papel e nascemos para outros que antes eram apenas possibilidades, declaradas ou veladas.

Portanto, para entendermos a identidade como metamorfose, precisamos compreender com o autor, outras categorias que no conjunto são igualmente relevantes. O desafio consiste, no entanto, em entender como essa metamorfose se desenvolve em relação à construção de identidades de surdos.

Assim na perspectiva essencialista, a identidade é vista como “um traço estático que define o ser” (CIAMPA, 2005. p. 135), que é imediato e imutável, como no caso do *nome*. Este nome passa a representar nossa identidade, ele não o é.

Entender esse traço estático significa compreender o ponto a partir do qual devo lançar possibilidades almejando a transformação, a metamorfose. Assim, partimos do processo pelo qual somos nomeados e chamados e a partir do qual os outros nos chamam.

Inicialmente apenas somos chamados, e inevitavelmente interiorizamos os predicados a nós atribuídos, identificando-nos com esse nome. Reflitamos um pouco sobre o exemplo do sujeito surdo que recebeu diversas predicções com as quais tem se identificado ao longo do tempo. Uma delas, que nesta análise é, por hora, mais interessante, é a predicção de “deficiente auditivo”, que posteriormente o próprio sujeito se predica, assim como a identidade de filho, por exemplo, ao ouvir dizer “ele é filho”, ou “ele é deficiente auditivo”, e ao se predicar diz “eu sou deficiente auditivo”.

É momento de assumir essa identidade que é expressa por meio de uma forma que Ciampa (2005) denominou como *Personagem*, pois é capaz de subsistir independente da atividade que lhe deu origem. O nome deficiente carrega consigo o símbolo da incapacidade e da impossibilidade, da improdutividade e da mesmice, papel que o surdo começa a desempenhar em torno desse predicado.

Nesse nível inicial em que cada palavra é um nome próprio, o indivíduo aparece como ser isolado, sua identidade como algo imediato, sensível: um traço estático que define o ser (CIAMPA, 2005. p. 140).

Partindo do senso comum podemos afirmar que todo *personagem* desempenha um *papel*, e seguindo essa mesma linha de reflexão de Ciampa podemos aferir que este papel, o de deficiente auditivo, que possui características bastante peculiares, assumido por um personagem, o sujeito ‘surdo’, é uma forma de predicção que passa a ser representada por um nome, um *nome* que nomeia um personagem.

Em seguida, outra categoria se nos apresenta para a compreensão do processo de metamorfose da identidade, que ainda está relacionada à forma personagem que o autor apresentou. Necessitamos atentar para o fato de que o processo de substantivação do personagem oculta o fato de que esta categoria se constitui pela *atividade*, o que nos leva à afirmação complementar de que o papel desempenhado pelo personagem é uma atividade padronizada anteriormente, isto é, “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 2005. p. 140).

Essa afirmação implica superarmos uma visão isolada do sujeito para considerá-lo em suas relações com outros e em suas relações no mundo. Assim, compreendemos a forma pela qual o sujeito é determinado, ou seja, determinado pelo que o nega, de modo que a personagem surge como atividade e como relação com esses outros que a negam e por isso a determinam (CIAMPA, 2005).

Aqui cabe retomar a questão do nome para entendermos a determinação do sujeito. Antes de nos identificar o nome indica nossa identidade, em primeiro lugar por que nos *distingue* e nos *diferencia* e em segundo lugar por que nos *confunde* e nos *une*. Com isso, o autor nos revela um dos segredos da identidade: que ela consiste na articulação do que é igual e do que é diferente.

Portanto, se analisarmos a surdez até aqui, poderíamos dizer que a identidade surda se constitui no encontro com o outro (ouvinte) que o nega, e no encontro com o outro (surdo) com quem se une, funde-se. Igualdade e diferença determinando o sujeito em suas relações no mundo, instituindo papéis que os sujeitos desempenham através de personagens determinados para tanto.

Esta, no entanto, é a proposta defendida na obra de referência deste trabalho, a preocupação com o que está ocultado no processo de construção das identidades, com os silenciamentos, uma vez que a compreensão do sujeito como sujeito de relações no mundo, em que coexistem contradições nos encontros com o(s) outro(s), institui uma personagem em constante processo de mudança, de instabilidade, que pode ser superada pelo processo de *morte e vida*, ou re-posta como uma personagem que subsiste independente da atividade que a gerou, prescritivamente exercendo poder sobre o sujeito de modo a manter e reproduzir sua identidade.

A estratégia central para que a Vida supere a Morte, está no processo de tomada de consciência de si em que o sujeito rompe com as estruturas que o determinam, tornando-se espontâneo. É a Metamorfose acontecendo naturalmente, independente da clareza que temos de sua fluidez. Transformação a partir da qual passo a me autodeterminar, pela negação de minha negação determinada por outros.

Necessitamos, porém, compreender a metamorfose como um processo um tanto quanto inerente à nossa humanidade, já que concebe a identidade como uma formação material “na sua atividade, com sua consciência” (CIAMPA, 2005. p. 156), afirmando a

materialidade da identidade. Com isso, o autor nos apresenta outra categoria importante no debate da identidade: a *Possibilidade* (de transformação), como propriedade da matéria. “Se não há nada que não seja devir, a superação, no devir, não é aniquilamento, mas metamorfose: morte-e-vida” (CIAMPA, 2005. p. 156).

Podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial. [...] capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar uma nas outras (CHEPTULIN, 1982 *apud* CIAMPA, 2005. p. 157).

Adiante na reflexão da metamorfose, e ainda no rastro da possibilidade, o autor nos sugere uma análise acerca da possibilidade de não concretização da realidade potencial. De maneira indireta nos encaminha para a *Não Metamorfose*, processo que se dá pela re-posição de identidades *dadas*.

Essa não transformação, parte da compreensão de que há, sempre, *Identidades Pressupostas* a partir das quais representamos personagens que desempenham determinados papéis. Necessitamos entender, contudo, que a mera representação não institui essa identidade pressuposta no sujeito, mas o convívio e seu envolvimento no contexto que lhe favorecerá atitudes e comportamentos que reforcem as características próprias dessa identidade, o sujeito assume a personagem e passa a vivenciar aquele papel.

Acontece, entretanto, que devido o risco de certas identidades desaparecerem de determinados contextos, elas são repostas, reatualizadas, pela conservação dos personagens, em detrimento de sucessões de vários outros. Esse processo de reposição das identidades as colocam como *dadas*, de forma estática (Ser Surdo – Sou Surdo), em detrimento de um processo contínuo e contraditório de identificação em que minha identidade está *se dando* (Estar Sendo Surdo – Estou Sendo Surdo).

Diante do fato de que a identidade se constitui no seio de uma história pessoal e num contexto histórico, que a determina e por ela é determinado, devemos reconhecer que a não transformação é um tanto quanto improvável dada a sua constituição da transformação como característica da matéria e o ser humano como sujeito material e diante de um contexto material estar sujeito à transformação como possibilidade.

No máximo o ser humano busca sustentar uma aparência de inalterabilidade, como por exemplo, utilizando uma situação bastante simples, podemos perceber através da realização de cirurgias estéticas, conhecidas como plásticas, através das quais

senhoras tentam demonstrar que o tempo não as alterou em sua beleza, tentando repor a juventude e a mocidade através da conservação de certos personagens como *a-jovem-que-pratica-esportes* ou *a-jovem-que-malha*.

Mas no âmbito de análise a que se propõe este estudo, há que se considerar os processos pelos quais os sujeitos são impedidos e constrangidos à conservação, à repetição e à produção de uma réplica de si. Por trás desses impedimentos, conservam-se interesses políticos, culturais, educacionais, econômicos, epistemológicos, linguísticos, etc.

Diante na necessidade de compreender o contexto a partir do qual se conservam determinados interesses e se impõem certos impedimentos com relação à possibilidade de transformação da identidade dos sujeitos, retomamos a questão da identidade e da diferença, para o auxílio na análise da afirmação de Ciampa (2005. p. 176) de que “é a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade”.

Essa identidade é resultado de um processo que envolve a igualdade e a diferença, quando entra em jogo os padrões estabelecidos socialmente – e pressupostamente – como verdadeiros e corretos, a partir dos quais serei unido ou serei distinto, isso tudo de maneira simultânea e constante, haja vista que essas determinações agem sobre mim permanentemente a cada instante no decorrer de minha história de vida.

Assim, passo a me posicionar de acordo com a forma com que sou interpelado pelos outros, segundo as múltiplas determinações a que estou socialmente sujeito, ou seja, “cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (CIAMPA, 2005. p. 177).

Com isso, não me apresento diante dos outros como portador de um único papel, mas como uma personagem representada por mim mesmo, que é chamada por um nome. Desta forma, minha identidade se institui, ou se vai instituindo, na medida em que encontro e me represento diante do outro, refletindo as demais identidades que me determinam e que por mim são determinadas.

Portanto, as identidades refletem as relações sociais a que estão sujeitas em suas múltiplas direções, em sua estrutura, bem como reage sobre elas, ou como forma de conservação ou como forma de transformação.

Uma vez identificado, o sujeito passa a ter sua atividade normatizada nessas relações de modo que a estrutura social seja mantida através da conservação das identidades produzidas, interrompendo o processo em si de identificação, pela atualização e pela re-posição das identidades pressupostas.

Esta identidade *dada*, como produto desse processo de identificação nega a possibilidade da identidade como um *dar-se* permanente e constante conforme expresso no movimento social que Ciampa (2005) chama, em última análise de história. “A História, então, é a história da autoprodução humana, o que faz do homem um ser de possibilidades, que compõem sua essência histórica” (CIAMPA, 2005. p.179).

Longe de tentar encerrar esta questão da identidade como metamorfose, é necessário analisarmos a questão da *atividade de representar* proposta na obra do autor em análise, principalmente em se tratando de como me represento.

Em síntese, represento-me desempenhando papéis decorrentes das posições que assumo no conjunto de minhas relações sociais e dentro da estrutura social e do momento histórico a que estou sujeito. Nesse processo, oculto partes de mim que não fazem parte de minha identidade pressuposta que tem sido re-posta por mim mesmo no conjunto das determinações que me compelem a tal.

Essa constante re-posição ou esse re-posicionamento de minha identidade pressuposta atribui um caráter de estabilidade e uma aparência de acabamento, negando a existência do movimento – inerente à história – e da transformação, oculta o verdadeiro caráter de minha identidade (como uma sucessão do que estou sendo), de instabilidade e de possibilidade, do *vir-a-ser*.

A compreensão da transformação e da metamorfose em relação à atividade de representar reside na relação entre o tríplice sentido atribuído a essa atividade, conforme se busca esclarecer pela descrição de Ciampa (2005. p. 186), em que represento quando (1) compareço como representante de mim, (2) desempenho papéis decorrentes de minhas posições e (3) quando reitero a apresentação de mim.

Com isso, na medida em que eu represento a mim mesmo diante dos outros (1), assumindo os papéis relacionados às minhas posições, como personagem (2), me re-posiciono identitariamente em relação ao que devo ser como *dado* (3), e oculto a possibilidade do outro que há em mim se manifestar, *vir-a-ser*. “Essa expressão do outro *outro* que também sou eu consiste na metamorfose da minha identidade, na superação de minha identidade pressuposta” (CIAMPA, 2005. p. 187).

Sempre que pela negação da negação me permito a expressão desse *outro* que há em mim e que também sou eu, oculto nas re-posições de minhas representações, eu elimino minha identidade pressuposta favorecendo a *alterização* de minha identidade assumindo um caráter de permanente metamorfose.

Há que se esclarecer, em tempo, com o autor, que o processo de *alterização* a que se refere o caráter de constante metamorfose da identidade, diz respeito à conversão de transformações quantitativas em qualitativas, mas longe de um determinismo que faria de um acúmulo de transformações quantitativas, que são próprias da ação comum da história, a síntese ou a tradução das mudanças qualitativas.

O processo de *alterização* consiste, portanto, numa *mudança qualitativa* descrita por Ciampa (2005), em nível de *Consciência*, contra uma tendência um tanto quanto prescritiva ao encobrimento, à dissimulação e ao velamento, transformações estas que, neste exemplo, partidas da *Consciência*, afetam também a *Identidade* e a *Atividade*, categorias que segundo o autor são as “três categorias fundamentais para a psicologia social estudar o homem” (CIAMPA, 2005. p. 139).

Para esclarecer a categoria consciência neste tríplice eixo de sustentação do estudo das identidades, é importante recordarmos as inversões a que estão sujeitas, como fora afirmado acerca da metamorfose como não metamorfose, da representação, que necessitamos compreender como inversão da atividade e, por fim, do subconsciente como inversão da consciência.

Em síntese, referimo-nos ao processo de ocultamento a que estamos sujeitos ou a que somos induzidos, através dos quais suprimimos as relações causais que nos mantêm em certa dinâmica de re-posição, de repetição, de imitação, depositando-as em nosso subconsciente. Esta contra-categoria, se assim podemos denominar em sua relevância para a compreensão da metamorfose enquanto processo de superação, está, pois,

relacionada às razões pelas quais me represento pelo re-posicionamento de meus personagens, furtando-me à possibilidade da metamorfose (não metamorfose).

Enquanto salto qualitativo da consciência, a superação dessa invariabilidade que a perspectiva da re-posição institui, apenas será possível pelo exercício de reflexão acerca de determinadas condições históricas e materiais pelas quais a mesmidade é produzida.

Se na análise dessas três categorias chave no estudo da psicologia social depreendemos que a identidade é metamorfose, em que a reflexão acerca das condições históricas e materiais é capaz de superar a produção da mesmidade, depreendemos também que o desenvolvimento da metamorfose apenas é possível no concreto.

“A matéria, que, como formada, tem forma, torna a ser matéria para nova forma” (HEGEL, 1980 *apud* CIAMPA, 2005. p. 204). Essa afirmação nos remete à ideia de um movimento cíclico de transformação e retomada para nova transformação, distante da ideia de uma matéria acabada em sua forma, que não pode ser retomada, revista, modificada. Tratamos, pois, de uma identidade (enquanto metamorfose) que não se concretiza, mas está se concretizando no real, não do real enquanto dado, mas do real enquanto se dando e quanto a um *vir-a-ser*.

A possibilidade aqui ainda não se concretizou, mas está concretizada enquanto projeto, enquanto desejo de *vir-a-ser*, que mobiliza tanto a subjetividade quanto a objetividade, a primeira em torno do desejo que nega a realidade enquanto algo dado, acabado, e a segunda em torno da problematização das condições históricas e materiais da existência, da ação de transformação do real, o que acaba por transformar o desejo em seu devir. A identidade nos aparece, pois, como concreto e como possibilidade. A unidade da subjetividade e da objetividade seria, então, a *práxis*, na qual o sujeito se produz a si mesmo concretizando sua identidade (CIAMPA, 2005).

4.2.2. A Experiência do Estar Sendo Surdo

Longe de fazer uma conceituação restrita da surdez, ou até mesmo de discorrer sobre o histórico descritivo bastante particular do desenvolvimento das práticas nem sempre educacionais destinadas aos sujeitos surdos, considerando também que não há

pretensão restrita de apontar neste estudo as distinções entre as concepções e os olhares acerca da surdez como uma mera distinção paradigmática – mas sim epistemológica – proponho-me então a tratar da questão em torno da *Experiência* vivenciada do *Estar Sendo Surdo*.

Este *Estar Sendo* do qual proponho tratar está relacionado tanto à proposta de Skliar (2003), como uma temporalidade processual e que amplia a perspectiva da alteridade para além da possibilidade do *Ser*, do *Não Ser* ou ainda do *Ser em Parte*; quanto à perspectiva da metamorfose de Ciampa (2005), a partir da qual meu processo de identificação é dialético, partindo da negação de minha negação até a expressão do *outro* que há em mim e que também sou eu, libertando-me das identidades pressupostas pelo outro – que no caso do surdo e neste debate consideremos ser o ouvinte como o outro que o nega.

Trata-se, pois, de uma *Experiência* concebida como um processo de significação, entendida como condição para constituição da realidade. De acordo com Brah (2006) nenhuma experiência é capaz de refletir de modo transparente uma verdade, mas torna-se, no contexto das condições materiais, um espaço de contestação de valores e normas essencializadas – tidas como certas e padronizadas – e suas formas de dominação e criação de desigualdades pela “naturalização” das diferenças.

Se, como anunciamos anteriormente, identidade é metamorfose, haveremos de considerar no estudo do processo de construção das identidades de sujeitos surdos, não somente a surdez como modelo clínico ou sócio-antropológico, mas a experiência de estar sendo surdo no convívio entre estes dois modelos.

Para entender esta afirmação, partimos da colocação de Perlin (2003. p. 99) de que “nós surdos nascemos num povo ouvinte e nos transformamos em surdos”. O verbo *transformamos* implica uma compreensão de que se vivencia uma experiência com o ouvinte, da qual resulta uma identidade pressuposta como imposta prescritivamente sobre o sujeito, transformação que se dá no encontro com o outro surdo, transformação na qual o próprio sujeito trabalha, vivenciando essa experiência enquanto possibilidade de *vir-a-ser*.

A experiência supõe uma transformação e não uma estatização em vista do ser. Ela concebe a produção do sujeito, as articulações da diferença, a constituição da alteridade e da identidade. Sendo experiência propõe o

deslocamento contínuo do estar sendo surdo. Como movimento, hospeda as projeções do estar sendo e do devir (PERLIN, 2003. p. 101)

A experiência do estar sendo surdo é descrita por Skliar (2002)¹³ segundo três aspectos que merecem consideração: (1) a experiência que se está vivenciando no encontro/contato com o outro surdo que já vivencia a experiência do estar sendo surdo; (2) a experiência de permitir ao outro surdo vivenciar o estar sendo surdo consigo e (3) a experiência do estar sendo surdo como um espaço de contestação.

Este *Estar Sendo Surdo* na *Experiência* do encontro com o outro, converte-se, então, num *quefazer* político que envolve diretamente a questão da identidade, da diferença e da alteridade. Desta *Experiência*, destaca-se significativamente, como uma marca ou um símbolo, a experiência visual, compreendida não como mera utilização da visão no processo de comunicação, mas principalmente, como uma forma de se posicionar na diferença afetando, apenas então, sua comunicação, sua expressão, e determinando sua forma de conhecer e apreender as coisas do mundo, sua forma de atribuir significado à realidade, sua forma de produzir arte e conhecimento, experiência esta representada pela língua de sinais. É, pois, a língua de sinais o elemento central pelo qual a experiência do estar sendo surdo é oportunizada.

No entanto, discorrer sobre a experiência de estar sendo surdo exige um exercício de historicidade, pois a transformação anunciada acima nas palavras de Perlin (2003), ocorrem no decorrer do desenvolvimento educacional desses sujeitos, desde as relações familiares até as situações formais de aprendizagem vivenciadas na escola.

Nas relações familiares o sujeito surdo, filho de pais ouvintes, está inserido no contexto de experiências auditivas, está sujeito ao parâmetro de normalidade ouvinte, tornando sua condição negatividade – ser surdo não é bom – longe da alteridade e mais próximo da identidade pressuposta pelos pais antes de seu nascimento – um filho ouvinte. Neste contexto, o ambiente linguístico vivenciado pelo surdo é restritivo e castrador, pois seu canal de comunicação “mais adequado” não é considerado nas relações familiares.

¹³ É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Palestra conferida na semana acadêmica da UFRGS (2002 apud PERLIN, 2003).

No decorrer de seu desenvolvimento escolar, os aspectos clínicos aos quais está sujeito na avaliação e os aspectos terapêuticos nas práticas “educacionais”, forçaram-lhe a uma re-posição dos papéis assumidos como *aluno-deficiente* ou ainda como *aluno-ouvinte-defeituoso*. Nesse contexto, o encontro do sujeito com o outro surdo é negado pela estrutura institucional e política que não permite essa aproximação, reforçando no sujeito uma única possibilidade de representação de si na mesmidade.

Em seguida, ou ainda paralelo à sua escolarização, há o encontro do sujeito com o outro surdo, em situações das mais variadas, de modo que não ousaria aqui afirmar uma única forma, principalmente quando pretendo olhar mais atentamente a realidade local. Porém, esse encontro na diversidade de sujeitos e de suas experiências, guarda uma característica em comum, o encontro com a língua de sinais, a ‘descoberta’ da experiência visual, o encantamento, a vivência da diferença na alteridade.

A metamorfose de que tentamos tratar é complementada pela transformação dessa experiência em espaço de contestação política, cultural e linguística, representada pela inserção dos surdos em movimentos sociais que buscam a problematização da política de inclusão, a problematização do currículo e da relevância dada à língua de sinais no processo de desenvolvimento educacional da criança surda, dos espaços de manifestação cultural desse movimento, a problematização da própria diferença e das políticas de identidade e de respeito à alteridade do *Estar Sendo Surdo* vivida na experiência visual.

Diante da complexidade de ter que falar do surdo como outro, sendo eu mesmo, como ouvinte, seu outro, longe, porém, dos discursos colonialistas e de quaisquer representações ouvintistas, acredito que tudo o mais que possa apresentar sobre o *Ser Surdo* que aparece descrito nas obras que referenciam este trabalho, é por ora, mera repetição, corre o risco de cair sobre a forma de um discurso prolixo.

Conforme, portanto, tenho afirmado desde a introdução deste estudo, tento fugir do historicismo que apenas representaria o surdo como *outro* de mim (ouvinte), aguardo para analisar o outro *outro* que há no surdo em sua diferença, que está sendo experienciado em sua visualidade (como experiência visual), que *está sendo* construído em vista de sua alteridade. Espero para conhecê-lo em sua *metamorfose* que ainda está *se dando*, e que suponho será narrada pelo outro *outro* que é ele mesmo.

Na seção seguinte, disponho, agora não mais sozinho, mas com os próprios sujeitos – já que teço minhas análises junto ou no curso de suas narrativas – e com os teóricos que me dão embasamento e respaldo, das três histórias de vida dos personagens-informantes desta pesquisa, apresentadas separadamente segundo seus respectivos contextos familiares, educacionais e sociais, a partir das quais tentaremos, juntos, conhecê-los em sua metamorfose.

5. HISTÓRIAS CONTADAS PELAS MÃOS: LINGUAGEM, FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS

Esta seção está composta de três itens, em que cada uma faz referência a história de vida dos personagens-informantes da pesquisa. Os textos não são, contudo, a transcrição ou tradução das entrevistas de cada uma, mas já uma análise, em cada história, das categorias analíticas desta pesquisa, na composição do processo de construção das identidades surdas pelos sujeitos.

Nesses textos, exercitamos um processo de desvendamento dos personagens vivenciados por nossos informantes no decorrer de suas histórias de vida que contribuíram diretamente para a construção da identidade surda que está sendo experienciada atualmente por eles. Um exercício que envolvia compreender como se dera o desenvolvimento da linguagem e como surgira a possibilidade da língua de sinais e compreender como a família e a escola contribuíram para essa construção, ou pela transformação ou pela reposição de personagens da mesmidade.

Enfim, três histórias de vida (Sandro, Suelen e Suzi)¹⁴ que guardam suas semelhanças nos ambientes de convívio, nos modelos de ensino, nas pressuposições e nas barreiras enfrentadas, bem como suas diferenças, suas peculiaridades, no desenvolvimento da linguagem, no estímulo e acompanhamento familiar, na transformação da consciência e das atividades como forma básica de determinar a metamorfose da identidade surda, e que por isso, pelo jogo de igualdades e diferenças, refutam cada vez mais o essencialismo que circunda as identidades debatidas da modernidade e reforçam a perspectiva da metamorfose.

5.1. PELAS MÃOS DE SANDRO: do oralismo à língua de sinais para vir-a-ser *ator-surdo*

Iniciando nossas reflexões acerca do processo de construção da identidade de sujeitos surdos, é importante atentar para o fato de que neste trabalho a questão da surdez não é tomada por sua descrição clínica, portanto, não assume a característica de

¹⁴ Nomes fictícios.

um problema auditivo ou sensorial, mas é, neste contexto, antes, tomada como um problema epistemológico (WRIGLEY, *apud.* SÁ, 2006). O que, contudo, não nos afasta da possibilidade de tecer teias de relações com os aspectos relacionados às implicações linguísticas, cognitivas e sociais da surdez e suas interferências no processo de construção ou formação das identidades surdas.

Nesse sentido, a surdez é, antes de uma patologia bem delimitada e classificada segundo a capacidade de decibéis audíveis, uma identidade pressuposta, construída historicamente, sob a égide dos discursos clássicos e modernos sobre a diferença, na medida em que o eu inferioriza o outro sujeito e sua língua, negando-os e encobrendo-os pela referência epistemológica racional. É pressuposta, pois em sua grande maioria é vivenciada desde seu nascimento, já que muitos sujeitos surdos nascem em famílias de ouvintes. A surdez inicialmente é vivenciada como um infortúnio, dados todos os seus reverses – que são simultâneos – linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais (SACKS, 2010).

São eles que estabelecem, segundo os padrões da normalidade, a negação da capacidade de saber e ser do sujeito. Assim, mesmo desconhecendo, há sobre o sujeito uma identidade surda pressuposta pela família em que os símbolos da doença, da deficiência, da anormalidade e da incapacidade são determinantes no estabelecimento das interações e das relações familiares.

Para tanto, demarcamos a expressão “surdo-mudo”, a título de diferenciação – uma das marcas da identidade – como representação dessa pressuposição acerca da identidade vivenciada pelos sujeitos surdos no seio de suas famílias (de ouvintes).

Segundo as definições de Ciampa (2005) sobre as identidades pressupostas, em que o *filho* já é representado como tal mesmo antes de seu nascimento, e que posteriormente o próprio sujeito internaliza esta representação assumindo o papel de *filho daquela família*, podemos refletir sobre a pressuposição identitária acerca da surdez vivenciada em famílias com pais ouvintes, em que a notícia da surdez, por qualquer que seja a razão, pressupõe nas representações desses pais e dessa família, a limitação, a incapacidade, o isolamento e a exclusão.

Contudo, não basta que essa identidade pressuposta haja apenas como uma representação prévia. Seguindo o exemplo de Ciampa (2005) e na análise da questão da surdez, o sujeito apenas se identificará como *filho-surdo-mudo* na medida em que as

relações nas quais ele estiver envolvido reforçarem tais representações através de atitudes e comportamentos que lhe exijam uma conduta de *filho-surdo-mudo*. Ao mesmo tempo os comportamentos e atitudes apenas ocorrerão na medida em que uma identidade é pressuposta.

No contexto dessa análise, a expressão *surdo-mudo*, como adjetivação de uma identidade pressuposta, parece-nos adequada, em princípio, pois é representada pelo próprio movimento cultural dos surdos como sinônimo de incapacidade, limitação, isolamento e exclusão, fruto de uma passividade vivida no seio da própria família em que o comprometimento da comunicação e do acesso às informações afetavam diretamente o resultado das interações com os demais elementos familiares.

Analisando atentamente a história de vida de Sandro, nosso primeiro informante, podemos identificar os primeiros traços dessa identidade pressuposta a partir do segundo mês de gravidez, quando sua mãe contrai rubéola, sendo informada pelo médico de que seu filho poderia nascer com alguma deficiência.

Minha mãe no segundo mês de gestação teve rubéola. Ela foi ao médico, que disse a ela que seu filho poderia ter qualquer tipo de deficiência, poderia ser cego, surdo ou com síndrome de Down. O médico não deu uma resposta certa, e disse que seria melhor esperar a criança nascer (Sandro).

O infortúnio começa a ser vivenciado já pela possibilidade de ter um filho com alguma deficiência, que durou os meses restantes da gestação, e que foi temporariamente suspenso quando de seu nascimento, pois não encontrou qualquer sinal físico de uma deficiência, que clarificasse com nitidez material uma incapacidade, uma limitação.

Com nove meses eu nasci e minha mãe me olhou e viu que fisicamente era perfeito, e mamãe pensou “Ah! Fisicamente ele é normal!” então fui crescendo, crescendo, e minha mãe sentia que eu era normal, enxergava bem, sorria, chorava, normal (Sandro).

A pressuposição dessa identidade toma corpo de uma identidade de *filho-surdo-mudo*, quando da observação da ‘secretária’ da família com relação ao comportamento de Sandro

Com um ano de idade eu não brincava (pausa) nada, ficava sozinho, triste. Até que a empregada da mamãe falou pra ela “olha, seu filho é surdo”, e mamãe ficou pensativa e começou a

me chamar e percebeu que eu não procurava o som, não olhava (Sandro).

Tornamos a justificar a expressão *surdo-mudo*, agora dentro do contexto da pressuposição de cada elemento desta identidade separadamente, ou seja, há uma pressuposição acerca da surdez (“mamãe ficou pensativa e começou a me chamar e percebeu que eu não procurava o som, não olhava”) – não escuta, não entende, Não-Ouvinte – bem como há uma pressuposição acerca da ‘mudez’ – não fala, não se comunica, não pensa – representada pela reação de sua mãe após a orientação do médico quando do diagnóstico da surdez.

“é surdo”. Mamãe ficou pensativa e o médico lhe disse que ela precisava procurar uma escola para surdos para poder treinar a oralidade. Mamãe começou a chorar, ficou bastante angustiada e começou então a procurar [uma escola] (Sandro).

Procurar uma escola para surdos com o objetivo de treinar a oralidade significava oportunizar à criança a possibilidade de camuflar ao máximo sua incapacidade de ouvir e de falar, para que suas interações fossem as mais “naturais” possíveis tanto na família quanto nos demais meios sociais.

Tendo como referência Ciampa (2005), podemos inferir que Sandro apenas se identifica como surdo-mudo na medida em que é tratado pelos próprios familiares como tal, e este tratamento somente é possível quando há previamente uma identidade pressuposta sobre o sujeito. Assim, Sandro apenas interioriza essa representação de surdo-mudo, incorporando suas características quando é tratado como tal dentro das relações familiares.

eu não brincava (pausa) nada, ficava sozinho, triste (Sandro).

Eu não entendia nada, eu ficava olhando as pessoas da família falando e eu ficava como se estivesse voando, não entendia absolutamente nada, nenhuma palavra (Sandro).

As pessoas em casa conversavam entre si e eu apenas observava, mais mímica e apontação indicando onde deveria ir, eu ia, “senta” (gesto), eu sentava, o que eu deveria ou não fazer, principalmente as informações gestuais (gestos indicando “lugar”, gestos indicando “atenção”) (Sandro).

Na minha família eu não aprendi nenhuma palavra, nada! (Sandro)

Sandro, então, assume o papel de um personagem em sua própria história pessoal, considerando que a formação da identidade se dá segundo uma conservação ou uma sucessão e alternância de personagens. Falamos aqui, inicialmente de uma conservação do personagem surdo-mudo, cujas características são o isolamento, o silêncio, a tristeza e incapacidade de comunicação e interação.

Essa Identidade é conservada pela reposição constante deste personagem através tanto de rituais como de instituições sociais, como no caso da escola, do paradigma educacional e das modalidades de ensino. Este personagem foi interiorizado por Sandro, de modo que se *tornou* este predicado, pois esta identidade pressuposta acerca da surdez é (re)atualizada como algo dado, negando seu caráter histórico, reforçando a perspectiva essencialista da identidade, olhando apenas para seu momento inaugural.

Uma vez que a identidade pressuposta é reposta, ela é vista como dada e não como se dando, num contínuo processo de identificação. É como se, uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse como produto (CIAMPA, 2005. p. 169).

A educação escolar oferecida aos surdos se constitui historicamente num processo de reposição da identidade pressuposta sobre o sujeito surdo como surdo-mudo, na medida em que a abordagem oralista enfatiza a fala e a amplificação auditiva, rejeitando explicitamente qualquer tipo de uso da língua de sinais, modalidade na qual os surdos não conseguiam tanto êxito e não alcançavam resultados tão satisfatórios quanto ao desenvolvimento educacional geral.

O desenvolvimento da articulação não era capaz de superar as dificuldades para compensar as limitações auditivas, pois não se tratava de uma fala autônoma, fruto de uma produção intelectual e cognitiva própria, esta articulação tratava apenas da repetição de palavras, em maior parte, descontextualizadas. Assim, estudar numa escola especial para surdos significava a necessidade de aprender a falar, dada sua condição de limitação sensorial.

A escola, portanto, reveste-se de uma importância crucial, pois é ela que pode compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte (SÁ, 2006. p. 89).

Para nosso informante Sandro a experiência escolar na perspectiva oralista lhe favorece a sucessão da primeira personagem (*surdo-mudo*) pela personagem *surdo-mudo-oralizado*. Essa sucessão foi viabilizada pela vivência da experiência de aprendizagem do processo de articulação de palavras e sua relação imediata com os significados descontextualizados.

Nessa experiência, Sandro pôde vivenciar os reveses daquela identidade pressuposta, através da metodologia de treinamento da articulação da fala na qual sofreu, inclusive, castigos físicos, descrito como “exaustivo, cansativo, angustiante, era um sofrimento”. Diante, ainda, da vivência da personagem surdo-mudo, Sandro não compreendia a necessidade, ou ainda a relevância, de ter que oralizar, dada as limitações e incapacidades que sua condição sensorial lhe atribuía, ou ainda segundo os atributos que o papel lhe exigia.

Ela começou a treinar a oralidade comigo e eu ficava angustiado porque eu não entendia porque eu tinha que oralizar, não entendia o que era a oralização, eu não entendia nada. Era um treino exaustivo, cansativo, angustiante, era um sofrimento (Sandro).

Essa nova personagem que surge exige de Sandro uma atualização da personagem anterior segundo um novo papel, o de *falante*, atualização para a qual não via meio ou forma de desenvolver, pois nunca fora estimulado a falar, nem era um atributo da personagem inicial, inviabilizando a possibilidade de interiorização dessa atitude por Sandro, ou seja, falar não fazia parte dos comportamentos experienciados no contexto familiar.

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

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

Porém, diante de todo o contexto de sofrimento físico, angústia e medo que o treinamento da fala causava à Sandro é importante destacar duas questões que se tornaram determinantes tanto na história de nosso informante, quanto no

desenvolvimento de suas identidades. Os reveses da surdez sentidos por Sandro através de castigos físicos como beliscões e tapas se constituem como tal para ele na medida em que estabelece relações entre as angústias e os medos gerados pelo método adotado durante as sessões de treinamento da fala e o ritmo lento da aprendizagem, ou seja, era um sacrifício muito grande (“era um sofrimento”) para uma habilidade que não contribuía muito diretamente para seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A segunda questão diz respeito a uma habilidade desenvolvida automaticamente, dada sua forma de percepção das situações ao seu redor, o que por ora chamaremos de observação ou ainda visualização, pois está restrita à visualização de aspectos básicos de seu entorno.

Esta última questão é preponderante no desenvolvimento de sua identidade na medida em que está diretamente relacionada à sua compreensão imediata dos fatos e do contexto em que se dão. Observar (visualizar) e Copiar (imitar) são ações que tomam corpo de uma estratégia de apreensão da realidade imediata, aquela que se mostra nas ações e gestos das pessoas.

As pessoas em casa conversavam entre si e eu apenas observava, mais mímica e apontação indicando onde deveria ir, eu ia, “senta” (gesto), eu sentava, o que eu deveria ou não fazer, principalmente as informações gestuais (gestos indicando “lugar”, gestos indicando “atenção”) (Sandro).

eu olhava (observava) e copiava (imitava), eu perguntava qual era a brincadeira e observava, aí eu conseguia brincar com eles(Sandro).

na rua eu brincava com meus amigos e eles conversavam e as vezes gesticulavam uma frase simples “vamos brincar de carro” (mímica) e eu entendia e nós brincávamos (Sandro).

Observar (visualizar) e Copiar (imitar) são atitudes que garantem a reposição do personagem *surdo-mudo*, bem como são as atitudes que garantem a superação dos castigos físicos para a atualização de uma (nova) identidade de *surdo-mudo-oralizado*.

e eu ficava pensando “será que eu tenho que copiar?!” até que eu respondi “bola”, e a irmã ficou contente e disse “é isso!” e sorriu pra mim, e eu pensei “ela tá sorrindo pra mim!?” e continuou o treino e eu entendi que tinha que repetir a palavra “bola” (Sandro).

Nos primeiros anos escolares, apesar da boa avaliação da freira que o ensinava, com relação ao seu desempenho escolar e acadêmico quanto à escrita e a leitura, o que lhe colocava em destaque no meio da turma (de alunos com surdez), e fazia com que a freira insistisse mais em seu treinamento, o sentimento de Sandro não mudou com relação ao aprendizado da fala.

Até os sete anos mais ou menos, a irmã sempre insistia na escola, mais no meu treinamento porque minha voz era boa, e era mais inteligente, lia bem, escrevia bem, porque a irmã insistia mais no meu treinamento, também com alguns surdos, mas ela observava e escolhia “Sandro é melhor!”, e treinava a oralização comigo, exaustivamente, era um sofrimento.

No entanto, o bom desempenho de Sandro nas atividades de oralização o coloca diante de uma nova possibilidade, a de deixar de ser sujeito meramente oralizado para ser um sujeito falante. No contexto em que o paradigma oralista concentra esforços na organização escolar de instituições destinadas ao ensino da fala, falar significa assumir uma humanidade negada ao sujeito desde o convívio familiar. A “capacidade” daquele sujeito *surdo-mudo-oralizado* precisa ser comprovada e co-validada pela comunidade de falantes, rito este que demarcará a supressão do adjetivo (predicado) “*mudo*” e a transformação deste num “*falante*”. Falar implica ainda ser um sujeito “capaz” no contexto da sociedade de ouvintes, já que há o entendimento da existência de uma relação um tanto quanto direta entre o pensamento e a fala, base das demais capacidades exigidas numa sociedade de produção (*Ser Racional, Ser Livre e Ser Produtivo*).

Contudo, “falar” para Sandro não era ainda, apesar da boa oralidade, uma atividade autônoma ou independente, era, antes, a ação de uma nova personagem que deveria desempenhar. Há que se considerar neste momento, que antes de se tratar da personagem que desempenha um papel no processo de produção de uma identidade, Sandro deve assumir o papel de uma personagem dramatúrgica, isto é, deve representar uma personagem que represente outra personagem que a comunidade de falantes pressupõe que Sandro deva ser.

A irmã queria apresentar para as pessoas ouvintes a oralização que os surdos eram capazes de fazer. [...] a irmã dava uma poesia e dizia que era pra estudar e que precisava decorar, mas ela nunca me explicou a poesia, era apenas pra eu decorar palavra por palavra, [...] e ficava treinando em casa, decorando, sem explicação, era apenas pra decorar, e eu treinava muito (Sandro).

A poesia deveria ser apresentada na íntegra, sem erros diante de uma platéia, para que ficasse comprovada a possibilidade, daquele modelo de escola e daquele paradigma educacional, de transformar sujeitos “anormais”, “incapazes” e “isolados” em sujeitos capazes de se ajustarem às normas, e de se tornarem “socializáveis” e “produtivos”. Como uma trama dramática, a ‘peça’ deveria ter os ensaios, o ensaio geral e a estréia diante do grande público. Sendo assim, após treinar bastante em casa (“e ficava treinando em casa, decorando, sem explicação, era apenas pra decorar, e eu treinava muito”), houve o momento do ensaio geral para avaliar a memorização do texto e marcar a data da estréia.

Quando voltei à escola fui conferir pra ver se eu tinha decorado e eu tinha que falar toda a poesia, fazendo um esforço pra lembrar as palavras, perfeitamente igual ao texto. A irmã ficou feliz e marcou a apresentação no auditório não me lembro de onde (Sandro).

A estréia exigia um grande público e um local adequado. Exigia a presença da mãe e preparativos dignos de um espetáculo. Para que esse personagem dramático se transformasse num personagem identitário pela co-validação da comunidade de falantes que se fazia representar, Sandro deveria demonstrar condições de estabelecer um diálogo mínimo em que a capacidade de compreender mensagens pela leitura labial e a capacidade de respondê-las ficasse clara aos “juizes-falantes”, e complementada pela demonstração da complexidade que a oralidade de Sandro poderia alcançar pela declamação de uma poesia.

E fomos juntos eu, a irmã e minha mãe, tomei banho e me arrumei e fui para o auditório lotado de gente, e a irmã perguntou meu nome, oralizando, sem usar quaisquer sinais, “qual seu nome?” e eu respondi oralizando, “qual sua idade?”, “oito anos”, “onde você estuda?”, “escola X”, “agora você pode apresentar a poesia”, e eu comecei a falar e as pessoas ficaram admiradas e aplaudiram e minha mãe ficou muito feliz, mas a poesia eu apenas decorei (Sandro).

A admiração e o aplauso das pessoas, a felicidade da mãe ao final do espetáculo representam o sucesso da peça e o passaporte simbólico para uma nova identidade, a de *surdo-oralizado-falante*. Ser capaz de “falar” e de escrever dava a Sandro a possibilidade de ser integrado a comunidade de ouvintes, e assim foi matriculado na escola regular.

A irmã conversou com a mamãe e disse que minha escrita estava “OK”, a oralidade “OK”, e que eu estava pronto. No primeiro dia de aula a sala estava cheia de alunos ouvintes, só eu de aluno surdo.

Estão claras, pois, as características históricas e contextuais que evidenciam o paradigma integracionista e a abordagem oralista vivenciada por Sandro nesse período de sua história de vida, uma vez que precisa alcançar as condições básicas necessárias para estar integrado ao ambiente de aprendizagem normal da escola regular, ou seja, precisava desenvolver, na escola especial, as condições de aprendizagem necessárias para estar na escola normal regular, precisava ser igualado, normalizado.

Diante de sua primeira experiência no ambiente escolar predominantemente ouvinte, Sandro percebe a complexidade das relações estabelecidas naquele ambiente, reconhecendo a diferença desta e da objetividade das relações com os colegas surdos da escola “especial”, mas é capaz de suportar a ‘angústia’ daquela diferença ao isolamento do personagem *surdo-mudo*.

Eu sentei e comecei a ficar angustiado com os outros alunos conversando, porque era diferente da escola dos surdos, lá eram todos surdos, iguais, nós interagíamos, brincávamos. Na escola de ouvintes, os gestos, o modo de falar, era diferente, eu não me sentia bem com o que eu via e ficava quieto.

Aí a professora chegou e falou pra turma... (pausa), mas pra mim eu queria ser tratado igual aos ouvintes, era o que eu queria... (pausa), aí a professora falou pra turma “o Sandro (sinal que o identifica) é surdo” a turma toda me olhou e eu fiquei morrendo de vergonha.

“Ser tratado igual aos ouvintes” era um desejo de Sandro através de qual objetivava representar-se diante dos ouvintes como *surdo-oralizado-falante*, identidade que precisava ser reposta àquele momento, já que a professora revelara sua diferença pressuposta. Mas duas estratégias rapidamente se justificaram para fazê-lo, a saber, a primeira consistia em “simular a compreensão”¹⁵ do que era explicado pela professora,

¹⁵ “Estratégia utilizada pelo surdo para evitar a tensão na comunicação com o ouvinte, como ilusão de eficácia comunicativa: [...] têm como objetivo aparentar ao ouvinte que nada incomum está acontecendo” (HIGGINS, 1980. *apud*. BOTELHO, 1998. p. 47).

pois a rapidez de sua articulação oral não permitia a Sandro acompanhá-la de modo a compreender o assunto da aula.

A professora então, falava e me olhava, falava e me olhava, e me perguntava “você está entendendo?” e eu respondia “sim”, mas eu não estava entendendo nada, a professora falava muito rápido e eu não entendia, e isso me incomodava muito.

A segunda estratégia consistia em realizar atividades de reforço escolar no contra turno, na escola “especial” para surdos. Esta atividade consistia numa espécie de treinamento com relação às respostas a serem dadas nas provas, na forma de memorização de questionários de perguntas e respostas, poucos exemplos eram usados.

A professora me explicava, com exemplos era raro, era só pra decorar, mais pra decorar. Pra eu estudar a professora organizava as perguntas e ela mesma colocava as respostas, fazia um questionário de perguntas e respostas, e me dava pra estudar e eu tinha que decorar tudo aquilo. No dia da prova eu lia as perguntas e lembrava que era igual a do questionário, mas tinha algumas diferenças que dava pra relacionar e eu respondia exatamente igual ao questionário, e na correção a professora ouvinte ficava admirada com meu rendimento, mas do que ela me ensinou eu não entendia nada

Com isso, podemos refletir rapidamente sobre o ensino tradicionalista estar carregado de estratégias que não se constituem como estratégias de aprendizagem concretamente, como no caso da memorização como estratégia de ensino de alunos surdos, que não favoreciam a compreensão dos assuntos ou temas abordados nas aulas, muitos menos com seu aprendizado, mas estava comprometido com uma falsa ideia, uma camuflagem do processo de aprendizagem, ou talvez uma teatralização da escolarização, do ensino-aprendizagem desses alunos.

Este personagem, no entanto, era bastante difícil para Sandro manter, pois exigia dele habilidades nas quais ainda não tinha segurança. Durante algumas atividades na sala regular sua professora não escrevia no quadro, e isso lhe causava certo desassossego já que perdia a referência do que deveria ser memorizado posteriormente. O nervosismo que Sandro relata quando dessas situações pode ser traduzido num medo de não poder mais representar este último personagem, de não mais ser identificado como *surdo-oralizado-falante*, já que para falar precisava compreender seus interlocutores.

No geral com as disciplinas era normal, mas minha principal dificuldade eram as atividades de ditado, era horrível, eu ficava muito nervoso, também os textos porque a professora falava as frases do texto, ela não escrevia no quadro, ela só falava, por exemplo, a “história da chapeuzinho vermelho” (representação oralizada do título), aí eu começava a ficar nervoso porque ela não escrevia nada, ela só oralizava. Ela então se aproximava e oralizava na minha direção e eu tentava escrever, mas ficava muito nervoso. Para os outros alunos ela falava normal, mas pra mim ela falava mais devagar.

Contudo, diante da dificuldade evidente de nosso informante, sua professora também angustiada pela necessidade de rever seu papel enquanto educadora – o que lhe exigiria uma mudança para a qual ainda não alcançara nível satisfatório de consciência, além de lhe demandar esforços de mudança e transformação de que ela não dispõe ou não quer dispor – coloca-lhe junto com outro colega (ouvinte) para que Sandro tenha uma referência visual do texto e possa copiá-lo (“a professora também ficava angustiada e resolveu me colocar junto com um colega ouvinte pra que eu pudesse copiar dele”), estabelecendo assim, uma terceira estratégia de reposição de sua identidade como “falante”.

Cabe, então, analisarmos a questão do isolamento que aparece implícita na história de Sandro, pois assume duas facetas de modo um tanto quanto imbricadas. Sandro rejeita completamente a possibilidade do isolamento causado pela impossibilidade de comunicação (*surdo-mudo*), conforme vivenciado em sua família, mas também começa a sentir os ‘sintomas’ de um isolamento pela presença na escola “de ouvintes”, dada a complexidade das relações estabelecidas neste local em detrimento das ‘interações’ da escola “de surdos”. Assim, Sandro busca uma alternativa para superar ambas as possibilidades de isolamento, ou seja, procura pelo colega surdo da escola “especial” que estuda em outra turma.

Na primeira série os outros colegas não queriam brincar comigo, e isso me incomodava. Aí eu comecei a procurar um amigo surdo e o encontrei em outra turma, eu era da 1ª ‘A’ e ele da 1ª ‘B’, e eu o procurava para nós brincarmos, principalmente nós dois. Os colegas ouvintes ficavam olhando de longe e alguns vinham brincar conosco, não eram todos, apenas alguns.

Estar com outros colegas *surdo-oralizado-falantes*, era uma forma de sentir-se não-isolado, porém sem precisar voltar a ser “*mudo*” e mantendo a identidade de *oralizado-falante*, já que a comunicação ainda é oral.

No decorrer de sua história educacional esta identidade foi reposta e as angustias e medos cada vez mais enfraquecidos pela aproximação mais objetiva de colegas surdos oralizados na mesma turma. Estar com colegas ouvintes era uma forma de repor a identidade de “falante” diariamente, e isso Sandro buscou tanto no convívio com os colegas de seu irmão quanto no convívio com outros colegas *surdo-oralizado-falantes*.

eu tinha um colega surdo na minha sala, e nós sentávamos sempre juntos, na 8ª série também, e nós nos ajudávamos, trocávamos materiais, copiávamos um do outro.

Todos os dias a noite, mais ou menos entre 16 e 17 anos, eu sempre ficava com um grupo de colegas da vizinhança, e eles gostavam muito de ir em casa por causa do meu irmão brincava e conversava com todos, e eles conversavam sobre namoro... coisa de jovem. Também nós íamos muito ao cinema ver filmes de aventura, principalmente aventura; íamos à praça conversar... era difícil eu estar com os surdos eu estava sempre com os ouvintes [...] Eu só oralizava, eu estava mais com os surdos oralizados, principalmente com a Suzana¹⁶ [...] eu tinha uns cinco amigos surdos.

O que vale a pena ser retomado neste ponto, é que apesar de sua identidade estar relacionada diretamente com a capacidade de oralizar, as estratégias de compreensão e de apreensão da realidade de Sandro estão diretamente relacionadas a uma perspectiva visual, como se pode observar no exemplo do cinema, no qual Sandro não consegue acompanhar pela leitura a rapidez das legendas e recorre às expressões faciais e corporais dos atores do filme e ao contexto da cena para relacionar determinada palavra ao que pode observar nas imagens.

nos filmes legendados, eu não entendia bem todas as palavras, algumas eu entendia outras não, mas o que me ajudava era a expressão dos atores, os gestos, eu conseguia entender o contexto, era assim...

¹⁶ Amiga de infância de Sandro, também surda oralizada, que estudou em escola especial de abordagem oralista e que posteriormente aprende língua de sinais.

A aproximação aos colegas do irmão era uma estratégia de Sandro para garantir a comunicabilidade e a aceitação, pois seu irmão intermediava a comunicação quando necessário. Além do que o cinema e a boate são espaços em que a comunicação quase não é necessária. O primeiro por que se trata da observação de uma história, além de haver a legenda para dar o suporte à compreensão de Sandro; e o segundo espaço quase que inviabiliza a comunicação seja oral, pela dificuldade do barulho e da luminosidade que inviabiliza a leitura labial, ou pela língua de sinais, pois a luminosidade também inviabiliza a visualização dos sinais.

na boate era mais pra gente dançar, não dava pra me comunicar com ninguém, o ambiente era escuro, eu não conseguia... eu estava sempre com o meu irmão, então eu perguntava pra ele e ele intermediava a comunicação...

A relação de Sandro com Suzana foi de bastante relevância para nosso informante, pois era uma relação de amizade, com quem compartilhava a vivência da surdez, era a pessoa quem lhe ajudava (“sempre me ajudou”). Assim, Sandro aceitou participar de aulas de aeróbica, a convite de Suzana, com objetivo inicial de emagrecimento, mas que se revela como uma nova possibilidade.

Ensaando uma análise indiciária das relações entre os contextos experienciados por Sandro, poderíamos traçar uma linha de interrelação entre a habilidade ou sua simples habituação com o som e o ritmo percebido e sentido nas “boates” que frequentara, o que lhe facilitava a execução dos exercícios e coreografias da atividade de aeróbica. Outro aspecto a ser destacado nesta teia de indícios, este, porém, mais diretamente relacionado à sua forma de estabelecer seus parâmetros de interação com o meio e as situações do contexto social, diz respeito a sua observação (visualização), ou seja, a atividade consistia em observar os movimentos realizados pelo professor e copiá-los (imitá-los) dentro do ritmo da música, tanto que Sandro “achava tudo muito simples...”.

Assim, abria-se a possibilidade de vir-a-ser um *surdo-falante-esportista* (ou surdo dançarino?). Aponto este novo personagem como adjunto da surdez, pois a marca da diferença é estabelecida claramente pelos demais colegas de atividade e professores, quando da expectativa duvidosa – inicialmente – de sua “capacidade”, de modo a exigir novamente uma prova de suas habilidades.

e as pessoas me observavam e diziam que eu tinha uma postura perfeita na realização dos exercícios [...] alguém falou pra ele “olha, o Sandro é surdo”, “mas ele executa os movimentos perfeitamente!” e eu estava preocupado em mostrar para o professor [...] o professor me chamou, nós conversamos, mas eu não entendi muito bem, tive que chamar outro professor pra me ajudar, ele fez uma coreografia e pediu pra que eu copiasse, o professor observou e gostou, então eu entrei na equipe...

Ser surdo é incapacitante diante da norma e do padrão do ‘ouvir’. A surdez é uma identidade posta e re-posta diante das condicionantes da incapacidade e da anormalidade, é uma identidade dada, está pronta e se esgota diante do diagnóstico da surdez, é atemporal. A reposição desta surdez é, portanto, a dotação específica dos atributos e predicções que discriminam uma identidade dada, como manifestação de um sujeito sempre idêntico a si mesmo em sua mesmidade (CIAMPA, 2005).

A possibilidade de se transformar, de superar esta identidade pelo surgimento de um novo personagem é vivida por Sandro de maneira muito intensa através da participação nesta equipe de aeróbica, mas precisa haver o mínimo de garantia de sua comunicação e compreensão naquele meio, e com isso Sandro rejeita convites de outros colegas para compor dupla e convida um amigo ouvinte, com quem supostamente (novamente recorrendo aos indícios) a comunicação seria mais fluente.

os colegas me convidavam mas eu não tinha coragem de entrar na competição de duplas... então eu convidei um colega ouvinte, perguntamos se podíamos participar, o professor pensou um pouco e aceitou.

O medo, que poderia substituir pela expressão “mas eu não tinha coragem”, representa ainda as angústias, o sofrimento, a tristeza vivenciados por Sandro quando da reposição da identidade de *surdo-mudo-oralizado*, já que há uma marca que não lhe é permitida suprimir ou superar (*surdo*). E assim Sandro vai se garantindo nas relações com os ouvintes, se reposicionando como *surdo*, mesmo que agora seja *oralizado-falante*, e ainda *esportista* (ou *dançarino?*), como o fez com os colegas do irmão e com os colegas surdos da escola de ouvintes.

Com isso, Sandro tenta criar uma estratégia para diminuir suas possibilidades de fracasso, diante do ‘medo’ de ser novamente isolado e ter sua posição de si novamente repostas. Inicia os treinamentos diante de olhares e entreolhares de diferenciação e desconfiança (“só eu de surdo, e as pessoas ficaram me olhando, e eu percebi as pessoas

se olhando”), mas luta contra esse ‘medo’ por se tratar da única possibilidade de transformação que possui no momento (“eu já tinha acabado o segundo ano do ensino médio, não estava fazendo nada e aproveitei pra treinar aeróbica”), e necessita recorrer a um aparelho auditivo (emprestado) para que sua dificuldade com a música e o ritmo fosse superada.

no treinamento de música minha dificuldade maior era o ritmo, já que os movimentos precisavam combinar com as músicas e eu tive que pedir emprestado um aparelho auditivo pra irmã (freira) pra que eu pudesse encaixar a coreografia a música...

Já no primeiro campeonato, o primeiro fracasso, devido a problemas de saúde a dupla perdeu e como consequência ainda perderam o treinador. Como solução para continuar tentando sua transformação Sandro passa a se apresentar sozinho, mas logo é convidado por outro colega para compor um trio, treinado por um professor muito famoso. Quando do primeiro campeonato nacional, realizado no estado de São Paulo, na praia do Guarujá, outro fracasso, como o evento era realizado em local aberto Sandro não conseguia ouvir o som, nem senti-lo, pois as caixas de som estavam direcionadas para a platéia e seu desempenho foi totalmente diferente do esperado pelo treinador, de acordo com seu desempenho nos treinamentos.

no começo da música eu não ouvi nada, o som estava muito baixo [...] porque antes eu treinava num ginásio e era todo fechado, então eu conseguia sentir, ouvir o som [...] o palco era na praia, aberto, ao ar livre e as caixas de som não estavam direcionadas pra mim, então eu não ouvia nada, estava muito baixo [...] eu tentava olhar para os colegas, copiar a seqüência da coreografia e acabamos ficando em oitavo lugar.

Tenta ainda, como um último recurso, recorrer a sua principal habilidade, a observação (visualização) e a cópia (imitação), para não deixar escapar a possibilidade de se transformar, mas não consegue.

Poderíamos abrir aqui um pequeno parêntese para esclarecer algumas expressões pelas quais optamos quando da descrição ou da nomeação das identidades e dos personagens vivenciados por Sandro. Nesta oportunidade, seu treinador brigou com ele por conta de seu desempenho discrepante no campeonato, considerando o resultado dos treinamentos, porém, Sandro apesar de conhecer os reais motivos de seu fracasso (diferença na ambientação do som entre os locais de treino e torneio) não consegue expor ou argumentar com seu treinador, de modo a aceitar passivamente a situação.

Assim chamamos *oralizado*, pois de fato Sandro articula palavras treinadas e memorizadas e se esforça em tentar colocá-las no melhor contexto de um diálogo, o que já lhe abre a possibilidade de ser um *falante*, por isso o chamamos assim, pois está agora entre os ouvintes como um surdo capaz de ‘falar’, de se comunicar, mesmo que precariamente.

Enfim, não desligamos os nomes quando do surgimento do *ser falante*, mantendo a identidade de *oralizado*, pois ainda assim, Sandro não consegue ser *falante* independente de sua limitada capacidade de *ser oralizado*. Em síntese, Sandro como falante sabe responder algumas questões segundo sua capacidade de oralizar, mas não produz autonomamente sentenças explicativas ou argumentativas.

A transformação da identidade de *surdo-falante-esportista*, como superação da anterior de *surdo-oralizado-falante*, é então, claramente impedida quando seu treinador, em conversa com seu irmão, estabelece a sentença: “Desculpa! O Sandro é muito bom, ele dança muito bem, mas ele é surdo, não dá!” Ser surdo inviabiliza o projeto de ser esportista, a dificuldade ou ainda a barreira comunicativa é o elemento incapacitante de Sandro para o projeto de ser esportista, e ainda de deixar de ser surdo (“você precisa explicar que ele precisa cuidar da saúde dele, por exemplo, os alunos perguntam para o Sandro ‘como é sua alimentação’ o Sandro responde ‘É’”), mesmo que ele seja bom (“O Sandro é muito bom”), mesmo que ele dance muito bem (“ele dança muito bem”), ser *ouvinte-falante* é um condicionante identitário.

Então, após ouvir as explicativas de seu irmão (“você não pode participar mais das competições de aeróbica! [...] porque você é surdo, precisa participar de palestras, viajar pelo Brasil... e você não pode”) Sandro passa a entender que a surdez não lhe permite fazer certas coisas, o que lhe impede de ser outra coisa senão *surdo-mudo-oralizado*.

Para melhor entendermos esse processo de impedimento quanto ao desenvolvimento das identidades, ou ainda, o processo de impedimento da transformação do sujeito, destinado à auto-reprodução de si como réplica involuntária (CIAMPA, 2005), nos valemos do debate de Bauman (2005) sobre a identidade indicamos uma orientação acerca da mudança da disfunção da economia capitalista, que saiu da exploração apontada por Marx, para a exclusão daqueles que não respondem aos processos de produção e consumo, assumindo (a exclusão) a base dos processos de

“polarização social, de aprofundamento da desigualdade e de aumento do volume de pobreza, miséria e humilhação” (BAUMAN, 2005. p. 47).

Assim, de um lado estão os sujeitos excluídos, que tem negado o direito à escolha de uma identidade, e de outro estão aqueles que estabelecem a diferença e demarcam as identidades segundo um leque bastante amplo de possibilidades globalizantes. Àqueles resta apenas aceitar as identidades impostas por estes, “identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...” (BAUMAN, 2005. p. 44). A esse grupo de pessoas Bauman chama, em sua análise, de subclasse.

Se você foi destinado à subclasse [...], qualquer outra identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada *a priori*. O significado da “identidade de subclasse” é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do rosto. [...] Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas (BAUMAN, 2005 p. 46).

No entanto, diante da análise do que se apresenta nos estudos de Ciampa (2005) e diante do que se pode observar na história de Sandro, a transformação é inevitável. Não há como negarmos que houve transformações na história de Sandro, mas em última análise percebe-se que muitos foram os impedimentos e as barreiras que prejudicaram as transformações em sua história e que resultaram numa re-posição daquilo que já fora e que não é mais, ou seja, parafraseando Ciampa (2005), estava “se transformando numa... réplica, numa cópia daquilo que já não está sendo, do que fora” (p. 171). Esse impedimento esconde um jogo de interesses políticos, culturais e linguísticos, com o objetivo de preservar o estabelecimento de papéis e personagens convenientes à situação que está diretamente relacionada ao capital (CIAMPA, 2005). Essa repositão se apresenta como uma *não-transformação*, como uma sustentação da *mesmidade*.

Em se tratando da história de Sandro e do processo de (trans)formação de sua identidade, antes de considerarmos os fatores fisiológicos, audiológicos e educacionais que se tornaram determinantes para os impedimentos e para a repositão de nosso informante como *surdo-mudo*, ou como *surdo-mudo-oralizado*, que já não estava sendo mais, devemos considerar a surdez numa perspectiva epistemológica (WRIGLEY, 2006. *apud* SÁ, 2006).

Dizemos epistemológica, pois consideramos a conceituação da surdez, desde a relação entre *língua-fala-linguagem* como requisito humanizante, pela tradição *médico-terapêutica*, até a perspectiva da diversidade da modernidade e da identidade, da diferença e da alteridade da “pós-modernidade”.

Dessa forma, não podemos fazer referência às barreiras e impedimentos para a transformação dos personagens de Sandro e de sua identidade, como única e exclusivamente relacionados ao histórico educacional de nosso sujeito, muito menos relacioná-los à modalidade e ao modelo de ensino ao qual foi submetido – oralismo.

Há que se considerar no conjunto das análises em que nos apoiamos, como a relação direta estabelecida entre a *língua*, a *fala* e a *linguagem*, delimitou a possibilidade de transformação de Sandro, já que poucas eram as expectativas de sua família quanto ao seu aprendizado e suas capacidades. E assim também fica claro quando a possibilidade de vir a ser esportista lhe é negada pela dificuldade de comunicação, sendo forçado a se reproduzir no que já não está sendo – *surdo-mudo-oralizado*. Além disso, se considerarmos a história de sua educação em instituição especializada em que a possibilidade da língua de sinais – apesar de não relatada diretamente por Sandro, mas sabe-se já havia para outros surdos – lhe é negada veementemente de modo que só lhe resta repor o personagem que fora.

Trata-se, portanto, de uma extensa rede de poderes que estão em disputa na sociedade, e que vão constituindo-a bem como a nós, segundo processos de dominação, colonialismo e apropriações, ampliados num mapa que relaciona aspectos ligados à raça, gênero, etnia, sexualidade e a língua.

O conceito de subclasse apresentado por Bauman (2005) parece-nos pertinente, pois ao ser identificado como *oralizado* – em síntese, já que pressupõe o *não-falar*, que por sua vez pressupõe o *não-ouvir* – e ao assumir essa identidade, o sujeito surdo é desumanizado diante do ser-ouvinte, já que é desprovido da condição mínima e essencial para ser humano, o falar; cuja capacidade é sistematicamente questionada desencadeando um conjunto de situações de humilhação, representada na história de Sandro pela agressões durante seu “aprendizado” da fala e de seu desligamento da equipe de aeróbica; e cujo estigma parece bastante claro na fala do professor reproduzida por seu irmão “você não pode... porque você é surdo!”.

Não resta, portanto, outra possibilidade ao sujeito surdo senão o uso de uma máscara, segundo a qual será identificado com as representações ouvintistas, com relação à importância da fala para o pensamento e para sua integração em sociedade, resultando numa sobreposição de máscaras de identidade, ou de identidades mascaradas (STRÖBEL, 2007) que apenas atualizam a opressão sofrida historicamente.

Ainda no tocante as questões da imposição e do impedimento da transformação do sujeito surdo, há que se destacar como o mascaramento da identidade surda é fruto

do encontro do sujeito com o “outro”, outro em que se vê, no qual se enxerga como reflexo de um jogo de espelhos. Este outro de que tratamos é o “outro” estabelecido pela demarcação da diferença em seu discurso moderno do ‘Eu’ e do ‘outro’ como a negação do ‘Eu’. Isto é, sempre que o surdo se encontra diante de surdos que vivenciam a representação da identidade ouvintizada, como o “outro” do Eu-Ouvinte, como o ouvinte negado (não-ouvinte), atualiza suas máscaras, repõe sua identidade pressuposta, agora reposta. Assim o fez Sandro diante do encontro com alguns amigos surdos oralizados, com os quais partilhava sua experiência de tentar ser ouvinte.

Aí eu comecei a procurar um amigo surdo e o encontrei em outra turma, [...] e eu o procurava para nós brincarmos, principalmente nós dois.

Mas agora eu tinha um colega surdo na minha sala, e nós sentávamos sempre juntos, na 8ª série também, e nós nos ajudávamos, trocávamos materiais, copiávamos um do outro.

era difícil eu estar com os surdos eu estava sempre com os ouvintes [...] difícil eu estar com os surdos que falavam em sinais [...] Eu só oralizava, eu estava mais com os surdos oralizados

Com isso, poucas eram as representações com que Sandro comparecia frente aos ouvintes e aos ‘outros’ surdos, sempre com a máscara do ouvintismo, representava-se como *surdo-oralizado* ou como *surdo-oralizado-falante*. Sua identidade refletia a estrutura social em termos da linguagem e da capacidade, e reagia sobre ela de modo a sempre conservá-la.

Cabe neste ponto um esclarecimento de Ciampa (2005, p. 186) acerca do tríplice sentido da atividade de representar, e vale o exercício de fazê-lo dentro do contexto da história de vida de Sandro para que prossigamos na caminhada do entendimento do processo de (trans)formação de sua identidade. O autor destaca o primeiro sentido de representar “quando compareço como o representante de mim” (quando Sandro comparece frente aos outros como representante de si, como surdo), o segundo sentido, “quando desempenho papéis decorrentes das minhas posições” (quando Sandro desempenha o papel de *surdo-oralizado-falante*), e o terceiro sentido, “quando reponho no presente o que tenho sido, quando reitero a apresentação de mim”, ou seja, mantém sua negação, atualizado-a.

O estudo das identidades, ainda no bojo das proposições de Ciampa (2005), deixa de ser uma questão meramente descritiva, para tornar-se uma questão de entendimento e compreensão das relações entre determinada formação material, a atividade e a consciência do sujeito, em que a superação deixa de ser aniquilamento e passa a ser metamorfose, em que a categoria filosófica “possibilidade” esclarece a ideia acerca da possibilidade de transformação, para qual recorreremos a Cheptulin (1982, p. 338. *apud* CIAMPA, 2005, p. 157) que afirma que “podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial”.

O esclarecimento da possibilidade enquanto categoria filosófica de estreitos laços com o processo de transformação da identidade, porém não mais como mesmidade, posteriormente como superação da identidade pressuposta, é determinante para o estabelecimento dos marcos de mudança, de “morte-e-vida” na história de vida de Sandro.

Deixar de se representar, como uma reposição de si conforme o que tem sido, como uma reapresentação de si, na mesmidade, permite ao sujeito expressar o outro *outro* que há em si, negando sua negação, negando a necessidade de representar os papéis que tem desempenhado a partir de suas posições.

Eis o processo de alterização da identidade, em que elimino a identidade pressuposta e passo a concebê-la como metamorfose constante, como um *vir-a-ser* constante, segundo as condições históricas e materiais determinadas.

Quanto às condições materiais e históricas do desenvolvimento de Sandro podemos fazer referência à um período de transição entre a educação oralista e os primeiros traços do que viria a ser chamada de educação bilíngue, em que a língua de sinais desponta como um recurso determinante nesse processo de transformação. Este ponto não aparece diretamente citado no discurso de Sandro, mas indiretamente quando faz referência a outros surdos usuários da língua de sinais, com os quais não tem contato, bem como pelo convite feito à sua amiga Suzana pela diretora da escola especializada para surdos, para participar do curso de língua de sinais em outro estado.

Esse contexto histórico e educacional que favoreceu a transformação dos processos identificatórios, está relacionado diretamente a uma análise do fracasso educacional dos surdos feita por Skliar (2005), em que três possíveis justificativas são refutadas. Na primeira a possibilidade do fracasso estar relacionado ao próprio sujeito surdo, como um fracasso da surdez como uma incapacidade, na segunda possibilidade o fracasso está relacionado ao professor ouvinte, que não possui formação nem

conhecimentos necessários para tanto, e na terceira, o fracasso se localiza nas limitações do método de ensino, que detalhadamente analisado não se constitui num método de ensino propriamente, mas num método de treinamento da fala – oralismo. Ao que Skliar (2005. p. 19) nos encaminha para uma reflexão conclusiva acerca deste ponto: “a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais”.

Abre-se, então, perspectivas para a língua de sinais no contexto da educação dos surdos em Belém – e aqui não pretendemos fazer uma descrição historicista desse processo – surgindo como possibilidade de aprendizado e de transformação. Na história de Sandro ela aparece a partir de sua amiga Suzana convidada a aprender a língua de sinais num curso oferecido pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) com sede no Rio de Janeiro. Após o retorno, Suzana explicou para Sandro tudo o que de mais relevante havia aprendido, e que não estava apenas restrito à língua e ao uso da língua, mas estava relacionado ao processo de opressão e dominação, à disposição de oposições binárias, à demarcação da diferença e o estabelecimento dos padrões de normalidade.

ela nunca tinha aprendido língua de sinais, quando ela voltou ela me explicou... e eu pensei “surdo, ouvinte, o que é isso, não estou entendendo nada!”... depois eu resolvi participar de um curso de LIBRAS com surdos, eu perguntei se poderia participar, os surdos se admiraram e disseram que sim.

Sem compreender inicialmente a complexidade do que lhe fora apresentado, e sem conseguir visualizar a materialidade de todo aquele emaranhado de conceitos e palavras, e agora sinais, Sandro aceita participar de um curso de língua de sinais oferecido aos surdos, bastante preocupado em acompanhar sua companheira de oralização neste novo contexto. A admiração dos demais surdos (usuários de sinais) representa a resistência bastante severa quanto ao aprendizado e uso da língua de sinais por surdos oralizados.

Esse primeiro contato com a língua de sinais foi bastante revelador para Sandro além do que abriu perspectivas para a superação da identidade pressuposta do *surdo-mudo* que fora e do *surdo-oralizado-falante* que está sendo. E isso se mostrou de maneira bem significativa e um tanto quanto simbólica, pois partiu da compreensão de Sandro sobre a palavra “preconceito”.

Nesse contato com os surdos usuários de sinais que frequentavam aquele curso, de certo modo como forma de prestigiá-los, bem como à língua, Sandro foi “acusado” em língua de sinais, de preconceito por um deles, ao que respondeu com uma pergunta “que sinal é esse?”, e obteve como resposta algo ainda mais sério “é sinal de preconceito, porque você nunca quis aprender língua de sinais você está atrasado!”.

Estar atrasado naquele contexto significava para Sandro não ter uma língua, e conseqüentemente ter comprometido o desenvolvimento de sua inteligência, o que cada vez mais o aproximava das representações da deficiência mental ou da própria “imbecilidade”, como se acreditava, dada a grande dificuldade de, pela língua falada, os surdos (mudos) conseguirem estabelecer uma comunicação clara e objetiva com outras pessoas, de expressarem ideias e de participar de um discurso lógico (SACKS, 2010).

Sicard prossegue explicando que, em razão de a pessoa surda não possuir “símbolos para fixar ideias e compreender ideias [...], existe um vácuo absoluto de comunicação entre ela e as outras pessoas” (SACKS, 2010. p. 25)

Portanto, Desloges, embora fosse obviamente um homem muito talentoso, quase não conseguia ter “ideias” ou participar de um “discurso lógico” antes de ter aprendido a língua de sinais (SACKS, 2010. p. 28)

Então, o conceito e a ideia de preconceito lhe foram apresentadas, em língua de sinais, em termos da relação entre a supremacia da língua falada e da opressão sobre a língua de sinais, quanto à rejeição de alguns surdos por esta última. Utilizando a poética do abade Sicard (*apud.* LANE, 1984 *apud.* SACKS, 2010. p. 29) a introdução da língua de sinais, por mais simples que tenha sido a situação, e por mais curto que tenha sido o diálogo, abriu “as portas da [...] inteligência pela primeira vez”. E como num turbilhão de espectros, as formas foram se tornando nítidas em seus contornos, e Sandro pôde situar o preconceito em tudo aquilo que vivera, em cada situação, e se situar nele também.

A partir daí eu entendi o significado do que era ‘preconceito’ e lembrei do professor de aeróbica que disse para o meu irmão que eu não poderia mais participar, então eu entendi “Ah! Estavam me discriminando!” [...] eu comecei a pensar também na minha família toda conversando e eu querendo saber, interagir e ninguém me dava atenção [...] eles também estavam me discriminando [...] na escola as crianças rindo de mim porque eu usava gestos [...] também era preconceito, então eu aprendi o significado dessa expressão [...]

Sandro começava a tomar posse de sua própria história, deixava de viver apenas o presente e começava a tomar posse de seu passado e de como cada coisa, cada fato ou história, lhe trouxeram até aquele momento. E decidira que a partir daquele momento poderia dar rumo à sua história.

“Bom então agora eu vou aprender língua de sinais porque eu quero melhorar” e eu fui descobrindo o quanto eu estava atrasado. Agora com a língua de sinais foi que eu comecei a me encontrar, descobrir quanto tempo eu tinha perdido.

Decidir pelo aprendizado da língua de sinais significa para nosso informante abandonar o silêncio, eliminar o vácuo de comunicação e sem esperança em que o ambiente familiar e comunitário se constituía durante sua vida. Querer “melhorar” significava ser diferente, mas diferente daquele outro que o ouvintismo lhe permitia ser, diferente do *surdo-oralizado*. Descobrir “o quanto estava atrasado” significava conseguir olhar para trás e descobrir as lacunas de sua história, de suas convivências, de sua “fala”, de seu mundo.

Aprender a língua de sinais significava “vir para o mundo”, despertar de um sono profundo, compartilhar significados através de uma língua viva, que lhe consumia os sentimentos e lhe permitia expressá-los de maneira clara e direta, era a possibilidade maior para se deixar de usar máscaras. Sacks (2010) ao relatar a história de Kaspar Hauser e sua relação com o aprendizado da língua de sinais, expressa bem, pelas palavras do próprio Kaspas, a grande possibilidade que é esta língua para o sujeito surdo:

Quando ele “veio para o mundo” [...] começou a aprender a língua. Esse despertar para o contato humano, esse despertar para o mundo dos significados compartilhados, da língua, levou a um súbito e brilhante despertar de toda a sua mente e sua alma. Aconteceu uma tremenda expansão e florescimento das capacidades mentais – tudo excitava sua admiração e prazer, havia uma curiosidade ilimitada e um interesse abrasador por tudo, um “caso de amor com o mundo” (SACKS, 2010. p. 51)

E ainda segundo as análises de Sacks (2010) em relação à relevância da língua de sinais nesse processo de superação e transformação da capacidade de sujeitos surdos antes educados segundo o método oralista, valemo-nos das palavras de outro sujeito por ele estudado, Joseph Church, para entendermos como esta língua (a de sinais) é capaz de tanto para os surdos:

A língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências pré-verbais. [...] A língua transforma a experiência. [...] Ao mesmo tempo, o aprendizado da língua

transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas (SACKS, 2010 p. 45).

Nessa transformação da experiência de Sandro que a língua de sinais proporciona, temos a obrigação de relacionar o que poderia ser a concretização da experiência visual, que ele já experienciava de maneira bastante particular em sua vida, mas que agora se tornava elemento determinante para a concretização de uma nova identidade e para a efetivação das possibilidades que esta nova língua lhe abria. Faço referência à atribuição do “sinal” de Sandro, o sinal que o “identifica” na língua de sinais.

Fui participar de um grupo de surdos em que me ensinaram vários sinais, até que um rapaz me deu um sinal (Sinal respectivo de identificação em LS), e eu perguntei pra ele “que sinal é esse, não entendi!” e ele respondeu “é porque você já fez aeróbica e se apresentava, combina com você” e repetiu o sinal. Eu repeti o sinal e fiquei pensando, mas fui perguntar a outro surdo “deram-me esse sinal (sinal que o identificava em LS)? Porque? Não entendi!” e ele me explicou “por exemplo, seu nome é Sandro (soletração), mas ele (referente a outra pessoa) também se chama Sandro (soletração), outra pessoa terá outro sinal”, “cada pessoa tem um sinal diferente que o identifique”, então eu entendi de maneira clara.

Ser “identificado” em língua de sinais significava vivenciar essa nova identidade surda, e está diretamente relacionado com o processo de unificação e diferenciação descrito por Silva (2009) em relação ao nome como determinação do sujeito. O “sinal” do sujeito em língua de sinais pode estar relacionado a uma característica física marcante ou alguma característica de personalidade, ou ainda com alguma atividade desenvolvida pelo sujeito.

Ao ser identificado pelo sinal que representa uma atividade anteriormente desenvolvida por Sandro ele passa a ser marcado pelo sinal que o diferencia de outros sujeitos com o mesmo nome (Sandro) e que o identifica de maneira bastante específica segundo a necessidade de referência visual da língua em questão, já que na língua oral os nomes iguais possuem o mesmo som; e a referência visual do sinal o identifica, unindo-o com os demais sujeitos que assumem este papel, incluindo-o entre os *surdos* (“cada pessoa tem um sinal diferente que o identifique”).

Eis, então, o processo pelo qual Sandro passa a negar sua surdez como negação do ouvintismo, permitindo-se ser outro “outro” diante do ouvinte, permitindo-se ser

diferente, concretizando pela sua identidade uma nova política e uma nova ideologia na lógica da linguagem e da cultura.

Essa nova identidade, agora se dando como “surda”, assumindo a diferença como princípio de alteridade, apenas poderia ser vivida e experienciada no encontro com o outro surdo através de diálogo e da interação mediada pela língua de sinais, na medida em que esta língua se apresentava cada vez mais como elemento concretizador da negação do *Não-Ser-Ouvinte*, pois agora já não são chamados *surdos-mudos*, mas se chamam *surdos* a partir da consciência que passam a tomar de si.

Nesse sentido a língua de sinais precisava ser cada vez mais disseminada entre outros surdos, e esse movimento permitiu a Sandro vivenciar outra possibilidade de transformação, a de vir-a-ser *professor-de-língua-de-sinais*. Difundir e divulgar a língua de sinais entre surdos e ouvintes significava mais do que dar visibilidade à língua, mas dar visibilidade ao sujeito vivenciando a diferença, a alteridade, ou seja, dar visibilidade à sua metamorfose.

Sandro começa a vivenciar a surdez superando a temporalidade estática do *Ser*, e assumindo um processo de transformação permanente e qualitativa em que o *Estar Sendo* começa a ser experienciado no encontro com o outro surdo que já *Está Sendo Surdo*, e com aqueles que partilham consigo essa nova experiência de *Está Sendo Surdo* no ensino da língua de sinais (PERLIN, 2003). Assim, podemos afirmar que esta é a primeira forma de Sandro experienciar o *Estar Sendo Surdo*, ou seja, se dando no encontro com o outro surdo em que as experiências são recebidas e repassadas.

Após ser convidado para trabalhar com sua amiga Suzana ensinando língua de sinais, Sandro começa a assumir o projeto de *ser-instrutor-de-língua-de-sinais*, que envolve, contudo, superar as identidades ainda pressupostas em sua família (*surdo-mudo*) bem como no mercado de trabalho, que até então era de *trabalhador-deficiente*.

Após uma primeira experiência de ensino com sua amiga, na qual se aproxima da metodologia de ensino da língua de sinais, Sandro é convidado a participar do curso de língua de sinais oferecido pelo INES no Rio de Janeiro, para o qual deve se ausentar do trabalho nos correios por uma semana e se deslocar de avião. Neste momento sua mãe tenta lhe impor novamente sua identidade pressuposta (surdo-mudo) que já havia superado, quando se opõe à viagem.

Em 1997, nós organizamos tudo pra participar do curso oferecido pela FENEIS no Rio de Janeiro, e eu aceitei e comecei a me organizar, mas o meu chefe, eu trabalhava nos Correios, disse que se eu fosse de ônibus eu poderia ser demitido, eu perguntei porque, e ele explicou que eu precisava ficar uma semana a menos fora do trabalho, pensei então em ir de avião, e perguntei pra ele “e se for e voltar de avião?” ele disse que não haveria qualquer problema, fiquei feliz com a possibilidade e fui conversar com minha mãe, expliquei tudo pra ela, mas ela não aceitou eu viajar de avião e disse que eu precisava ficar nos Correios e disse “pra quê LIBRAS? Você oraliza perfeitamente, você não precisa disso, vá trabalhar nos Correios!”

Ao dizer “pra quê LIBRAS?” sua mãe tenta negar seu outro “outro” que começa a se manifestar, que demonstra existir no encontro de Sandro com outros surdos que já experienciam o Estar Sendo Surdo, e ao afirmar “Você oraliza perfeitamente, você não precisa disso” sua mãe tenta lhe repor uma identidade que já havia morrido. Negar a língua de sinais era inferiorizá-la e com isso tentar fazer com que Sandro se tornasse uma réplica de um ouvinte defeituoso, e que superara a incapacidade e seria produtivo para o capital (“vá trabalhar nos correios”).

Podemos então afirmar que o projeto de ser *instrutor-de-língua-de-sinais* passava a se constituir para Sandro como um projeto de libertação na medida em que quebra a barreira não apenas do silêncio, mas principalmente a do isolamento e da exclusão e transforma sua atividade, que antes era de mera reprodução, numa ação consciente, afetando diretamente seu processo de identificação.

eu fiquei muito sentido com aquilo e fui dormir, [...] fui então falar com minha irmã “por favor, compra as passagens pra mim, me ajuda, a mamãe não deixou eu viajar, eu quero aprender LS, eu quero ser professor, é meu sonho!”

O pedido de Sandro a sua irmã e a preocupação em como contar para sua mãe que conseguiu as passagens e que assim viajaria, revela-nos, superficialmente, que ainda há uma identidade de *filho-deficiente* que é marcante na representação de Sandro frente a sua família, em especial em diante de sua mãe, mas que também projeta superar. Esta identidade está estruturada num histórico paternalismo que respeita as informações e representações clínico-terapêuticas da surdez, e que não é benéfico no mesmo grau entre surdos e ouvintes, já que este paternalismo está alicerçado

num julgamento de valor por parte dos ouvintes, que diriam: “sabemos o que é melhor para vocês. Deixem que *nós* cuidamos das coisas”, quer isso diga respeito à escolha da língua (permitir ou não permitir a língua de sinais), quer ao julgamento das capacidades para educação ou empregos (SAKCS, 2010. p. 127).

Numa análise mais atenta dessa questão podemos observar que esse enfrentamento da situação (de ter que viajar sem o apoio moral, emocional e financeiro da mãe), representa claramente a concretização da transformação da consciência de si, e de si no mundo, que Sandro alcançara e que lhe oportunizava tomar o governo de sua história, tomar conhecimento das estruturas de poder que lhe oprimiram historicamente, estabelecendo uma nova imagem de si e um novo movimento em direção de si mesmo.

Chamei a mamãe em particular e lhe contei “eu vou viajar pro Rio”, “você vai viajar? Como se você não tem dinheiro pra comprar as passagens?” eu mostrei as passagens pra ela, ela olhou e disse “tudo bem, não ajudo mais você, acabou, você pode ir, não quero saber, problema é seu!”, fiquei ressentido, e ela não me ajudou mesmo! Eu tinha pouco dinheiro, não dava pra passar uma semana. [...] Participamos do curso na FENEIS¹⁷ e na avaliação final eu fui aprovado como professor de LIBRAS e fiquei muito contente.

A certificação da instituição organizadora do curso é fundamental para a concretização do projeto de ser *instrutor-de-língua-de-sinais*, e Sandro consegue ser aprovado, mas ao contar a sua mãe sobre sua conquista se entristece por não ter seu esforço e sua vitória reconhecida e valorizada em sua própria família. Podemos conjecturar, apesar de não ser este o foco de análise deste trabalho, mas ser importante para entender o contexto do entristecimento de Sandro, o fato de que ao ver seu *filho-deficiente* assumir relativa independência quanto ao governo de sua vida, a mãe de Sandro é forçada a superar a identidade de *mãe-protetora* que até então desempenhara com êxito.

Quando cheguei de volta em Belém, fui mostrar meu certificado do curso de LIBRAS pra mamãe, “é de professor!”, ela olhou e disse “que bom, parabéns” e virou o rosto. Observei e fiquei triste.

Porém, a concretização do projeto de ser *instrutor-de-língua-de-sinais* depende de que, simplesmente, haja alunos. Para tanto, Sandro e Suzana buscam “divulgar” sua

¹⁷ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

língua e procuram várias instituições com o projeto do curso, mas não encontram abertura ou interesse (“LIBRAS... não tem valor nenhum... não é importante”).

Vivenciar a surdez significa estar com o outro surdo, encontrar-se com este outro para compartilhar uma nova experiência baseada na percepção visual, partilhar significados e representações através da língua de sinais. Assim, divulgar a língua de sinais significa assumir um projeto de constituição, de auto-constituição, pois apenas pelo reconhecimento desta língua abrir-se-iam espaços e oportunidades de os surdos partilharem suas experiências de modo natural e consciente.

Eis o período de transição entre o declínio da abordagem/filosofia oralista que pregava a supremacia da oralidade e da palavra falada e a ascensão da língua de sinais e da abordagem/filosofia bilíngue. É nesse período, diante de uma das primeiras oportunidades de debate sobre a, então chamada, *deficiência auditiva*, que Sandro recebe a notícia de que o curso de LIBRAS poderá funcionar em duas salas de aula da UEPA e a comunidade acadêmica de cursos da área da educação são os primeiros participantes depois de um exaustivo trabalho de panfletagem. Começa, de fato, a se concretizar o projeto de Sandro de ser *instrutor-de-língua-de-sinais*, com uma turma de seis alunos inicialmente e que posteriormente foi aumentando e aumentando seu desafio.

Em 1998 Sandro decide estudar o magistério (nível médio), quando já havia concluído toda sua escolarização obrigatória, o que nos revela um novo projeto, que talvez não fosse seu propriamente, mas assumido por si dada a grande satisfação de seus amigos com seu trabalho com a língua de sinais até então (“eu fui fazer o magistério porque todos diziam ‘combina com você ser professor’ e eu fui”). Ser *professor-de-língua-de-sinais* se constituía como uma superação do ser *Instrutor*, pois ser professor significava ter consciência do processo de ensino e aprendizagem, do método, que, até então, Sandro apenas reproduzia, e isso ele descobre no encontro com outros surdos.

Éramos quase doze surdos que precisávamos do magistério e fomos juntos estudar para sermos futuros professores de LIBRAS. Eu formei em final de dezembro de 1999.

Para que este projeto vingue, Sandro necessita ainda simular o papel de *trabalhador-deficiente* que exerce em instituição pública, contratado pelo regime de cotas das empresas, para que tenha condições financeiras de custear outras necessidades

que tem como *instrutor-de-língua-de-sinais*, em que trabalha apenas nos finais de semana.

Em dois anos de curso, o esforço de Sandro e Suzana é recompensado com a ampliação da procura pelo curso triplicando a quantidade de alunos e o desafio (e necessidade) de estar sempre atualizado profissionalmente. Mas para Sandro a necessidade de atualização quanto aos conhecimentos técnicos sobre a língua de sinais lhe favorecerá não uma atualização, mas uma superação constante de sua identidade de *professor-de-língua-de-sinais*.

Aqui se justifica as conjecturas levantadas anteriormente sobre a identidade da mãe de Sandro, pois um episódio específico oportunizou uma tomada de consciência que a fez superar a identidade de *mãe-protetora*, conforme relatado por Sandro como um esclarecimento ou complementação sobre a constante superação de sua identidade de *professor-de-língua-de-sinais*.

Ah! Em 1999 a mamãe viu na televisão a noite no jornal nacional o Cid (Moreira) dando uma notícia sobre a importância da lei da LIBRAS, que precisava ser incluída na escola para a comunicação do aluno surdo. A mamãe parou pra refletir e se deu conta de que estava errada, “o Sandro tem razão, ele se organizou, foi responsável, viajou com o próprio dinheiro, sozinho...” – mamãe não me deu ajuda – e ela me chamou e me disse “você tem razão, falaram na televisão sobre a importância da lei da LIBRAS, eu vou lhe ajudar financeiramente pra você estudar, pode ir, pode ir...”. eu me espantei e fiquei admirado, mas muito feliz. Mamãe me ajudou financeiramente, passava o cartão dela pra mim [...], e viajei, junto com Suzana, viajamos, viajamos, viajamos muito, para aprender como era a cultura surda, o surdo na sociedade, a associação de surdos e outras coisas, pesquisamos muito até entender [...] como é legal e diferente no Brasil inteiro, ficamos admirados, fomos a muitos lugares, foi ótimo.

Essas viagens oportunizaram a Sandro experienciar a surdez no encontro com outros surdos de outras cidades, cuja consciência, desenvolvimento linguístico, comunitário e social estavam em outro patamar, em que surdos cursavam universidades, tinham intérpretes de língua de sinais, enfim, viviam sua alteridade e auto-governavam sua história de modo a enfrentar as questões não só educacionais como principalmente as questões políticas que envolviam a surdez e os surdos.

Quando retornavam divulgavam em seus cursos e através de livros que compravam o que aprenderam a chamar de “cultura” surda, mas que naquele momento representava a experiência de *Estar Sendo Surdo*. No entanto, tratava-se de um processo de apropriação tanto das relações de poder que envolviam as questões educacionais e linguísticas em torno dos surdos e da língua de sinais, quanto da história de dominação do ouvintismo e de opressão dos surdos através da submissão linguística.

Nesse movimento, os surdos (dentre eles Sandro) buscavam algo em que pudessem se segurar, algo fixo, e representando o exato significado da palavra, tentava fixar aquela identidade em que se encontrara. A *Identidade Surda*, conforme descrita por Perlin (2005), tornava-se referência estática e única de como *Ser Surdo*, como uma identidade limite num processo de transição (ou evolução?) linear.

Porém, ao contrário de assumir um caráter regressivo no processo de produção da identidade, a reflexão acerca da *Identidade Surda*, deve ser analisada segundo as reflexões de Brah (2006) sobre o *Essencialismo Estratégico*, em que assume a característica de um recurso simbólico contra o processo de opressão e dominação, longe das argumentações biológicas levantadas por Silva (2009), mais próximos da busca por mitos fundadores e do conceito de uma comunidade (imaginada) de surdos que fosse “natural”. Tanto os mitos fundadores quanto o conceito de comunidade imaginada, são encontrados na *história do surdo* que se confunde com a história das propostas e métodos de “educação” voltados para a surdez. Assim nessa tentativa de favorecer sua alteridade Sandro e outros surdos assumem o risco duplo de com isso reforçar estruturas de opressão, na medida em que também passa a estabelecer fronteiras, e a de fortalecer outra fronteira antes inexistente com a instituição de uma nova identidade.

Era uma possibilidade de se estabelecer de outra maneira na sociedade e diante das instituições com que tinham de lidar, era uma forma de aprender, viajar, conhecer outras realidades e pesquisar, ir para o meio, vivenciar a surdez em sua alteridade. Assim, Sandro e Suzana vivenciaram situações que agora, com a língua de sinais, com uma nova postura, uma nova consciência, fazia mais sentido, era mais construtiva, constitutiva para si, e dentre estas situações está a participação em concurso público para a secretaria municipal de educação (SEMEC), em que puderam participar, desta vez, como surdos, não como *deficientes auditivos*, de modo a poder contar com a presença de um intérprete de língua de sinais durante a realização da prova.

Fizemos a prova escrita em sala especial com a presença de um intérprete de LS, e eu achei muito legal a presença do intérprete por favorecer nossa comunicação. Antes o fiscal oralizava e eu não entendia, eu não me sentia bem, agora com o intérprete de LIBRAS era uma relação que eu entendia na resolução da prova, eu gostei.

Podemos observar como a simples garantia de comunicação adequada e o respeito à sua língua, lhe favorecia realizar a prova de maneira mais ajustada, respeitando sua característica, pois favoreceria que os candidatos (Sandro, Suzana dentre outros surdos) pudessem ser avaliados de maneira igualitária e justa. Neste episódio podemos observar os primeiros sinais de uma cidadania que seria assumida posteriormente de maneira mais clara, direta, com uma postura política e cultural bem definida.

Mas o que merece ser destacado em princípio é a continuação do processo de superação identitária de Sandro, que agora aprovado no concurso público da SEMEC, vê-se transformado em *professor-de-surdos*, já que sua atividade não está mais ‘restrita’ ao ensino da língua de sinais especificamente, mas ao acompanhamento pedagógico de alunos surdos incluídos em escolas da rede regular de ensino.

Para poderem assumir tal função precisam antes conseguir participar das atividades da secretaria, dificuldade constatada pela diferença entre as línguas utilizadas por surdos e ouvintes, o que foi novamente solucionado com a presença de uma professora que dominava a língua de sinais e que fazia às vezes de intérprete.

Agora com intérprete durante as reuniões, ela sentava de frente para nós, interpretava em LIBRAS, e eu e a Suzana participávamos, normal [...]

Ao dizer “normal” como adjetivação de sua participação nas atividades daquela secretaria, Sandro problematiza a condição epistemológica da normalidade do Eu como o ser ouvinte e da palavra falada como padrão de superioridade e condição de participação.

Contudo, as circunstâncias estruturais das escolas e da própria implementação da política de educação inclusiva nas escolas, fazem com que o trabalho a ser priorizado na educação desses alunos seja o ensino da língua de sinais, na medida em que o *isolamento* é identificado como característica marcante dos alunos surdos e da relação deste com os demais no ambiente escolar.

E eu fui observar como era o aluno na escola... e era sempre sozinho, sem saber língua de sinais, não é oralizado, absolutamente nada [...]

Sua própria história lhe leva a uma reflexão sobre o isolamento dos alunos, e que estaria relacionado à ausência da língua de sinais, e a rejeição desses alunos pela língua de sinais os transforma numa caricatura dos colegas (identidade pressuposta), por tentar imitá-los na pronúncia das palavras, forçando uma aceitação que é diuturnamente negada no contexto escolar.

Eu ia desenvolver as atividades de língua de sinais com ele, mas ele não queria aprender LIBRAS, era angustiante... porque o grupo de colegas era de ouvintes que o influenciavam, ele não conhecia a LIBRAS, as pessoas falavam e ele tentava imitar as palavras mas não conseguia pronunciar corretamente, não pronunciava corretamente, por causa das influências, era um problema que me preocupava demais.

Em sua análise a questão da inclusão dos alunos no ambiente e no contexto escolar é antes de ser uma questão pedagógica, uma questão política e identitária, na medida em que a negação da possibilidade dos alunos construírem uma identidade positiva com relação à surdez é clara e direta. Como ser surdo numa escola em que apenas me encontro com o outro ouvinte? Ou seja, se a identidade “é diferença e igualdade” (CIAMPA, 2005. p. 143), como posso identificar-me como surdo, se não tenho o outro surdo com quem possa me igualar ou (con)fundir?

Quando nos reuníamos no Centro eu e Suzana queríamos agrupar mais alunos, cinco em cada escola, seria melhor, pra favorecer a comunicação e a interação.

Seria melhor para favorecer o encontro com o outro surdo, alguém com quem o aluno pudesse se identificar, quebrar o padrão único de normalidade ouvinte. Porém, a proposta não é compreendida pedagogicamente pelos administradores da educação. Seus esforços foram concentrados no ensino da língua de sinais para os professores que tinham alunos surdos matriculados em suas turmas, mas isso não significou sucesso, pois alguns professores depois de aprender língua de sinais eram remanejados para outras turmas sem alunos surdos, o que cada vez mais comprometia o trabalho e o alcance dos resultados, além de que dava à Sandro a clareza de que apenas o ensino de

língua de sinais não garante a inclusão como tem sido proposta, que fica clara em sua interrogativa: “eu sou professor de LIBRAS dentro da prefeitura, pra aprender LIBRAS tudo bem, mas e para a inclusão?”.

A inclusão se revela um tema bastante difícil para Sandro e outros surdos, dado o conhecimento de causa destes de que a necessidade de encontro com outros surdos é fundamental para o sucesso dessa proposta, pois apenas quando me sinto seguro e consciente de meu papel e da postura que devo assumir diante dos “outros” é que posso estar com eles, partilhando experiências comuns e aprendendo na convivência com eles, construindo minha identidade de maneira positiva.

Tivemos problemas com os surdos na escola, porque eram muitas escolas, a inclusão é muito difícil, ainda não acabou, faltam intérpretes, faltam professores de LIBRAS, eram muitos problemas [...], ainda não acabou, é devagar.

Quando Sandro fala que “a inclusão é muito difícil”, podemos relacionar sua afirmativa com a percepção de que a proposta de inclusão não tem favorecido o desenvolvimento educacional de alunos surdos, já que logo em seguida ele cita algumas questões ou necessidades que não são contempladas esse processo, como a presença de intérpretes de língua de sinais e professores de língua de sinais, que preferencialmente devem ser surdos. Os “muitos problemas” que cita logo posteriormente, pode estar relacionado ainda com as concepções epistemológicas e a política monolíngüe de aceitação da língua de sinais como língua de instrução na escola, que diretamente está relacionada às faltas a que se refere Sandro (Intérpretes e professores). E quando afirma que a inclusão “ainda não acabou” está fazendo referência ao fato de que a presença do aluno na sala de aula regular não garante *a priori* o sucesso da inclusão, ou de que se está fazendo inclusão, ou de que isto seria inclusão.

Há, no entanto, implícito nas afirmações de Sandro em relação às dificuldades com o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular, o entendimento de que essa aproximação física com o outro (ouvinte) fortalece uma separação velada devido as restrições comunicativas do ambiente escolar. Ou seja, o modelo de inclusão apresentado e defendido pelas políticas públicas, inviabiliza a construção de saberes, identidades e culturas por parte dos surdos, aceita a língua de sinais, mas não a viabiliza no trabalho pedagógico (SÁ, 2006), pois este trabalho, ainda preso ao modelo de escola

tradicional, classifica o aluno surdo como “especial”, de modo que suas intervenções partem de representações terapêuticas.

O debate sobre a inclusão dos surdos em escolas regulares deve superar, portanto, a questão do método, que por sua vez deve ser secundarizado, para tratar do processo de viabilização da língua de sinais no contexto escolar, já que esta vem desestruturar o modelo de escola, os paradigmas educacionais, a compreensão sobre o currículo, bem como a própria finalidade da inclusão, conforme nos esclarece Sá (2006):

Quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização e escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar (p. 86).

Assim, retomando a questão das identidades, ser *professor-de-língua-de-sinais* era necessário até que se conseguisse mudar a visão do processo de inclusão do aluno surdo na escola, além do que era uma atividade ainda desenvolvida por Sandro, ainda aos finais de semana. Alguns anos depois, surge uma proposta elaborada em grupo no Centro de Atendimento Educacional Especializado da SEMEC, onde Sandro e Suzana agora trabalham, que abrem novas perspectivas para o atendimento de alunos surdos na escola, isto é, uma proposta de educação bilíngue, em que os alunos devem, além de contar com a presença de um intérprete em sala de aula, realizar atividades de complementação pedagógica relacionadas ao aprendizado da língua de sinais com professores surdos, mas também há atividades de suplementação com atividades em que a língua de sinais é assumida como língua de instrução, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Agora, em contato direto com os alunos, porém não mais no ensino apenas da língua de sinais, mas no ensino de determinados componentes curriculares *em* língua de sinais, Sandro tem a oportunidade de concretizar sua identidade de *professor-de-surdos*, o que segundo sua história, suas vivências, sua experiência e suas concepções acerca da educação de surdos, leva a elaboração de um novo projeto, o de fundar uma escola, com proposta bilíngue, para surdos.

eu e a Suzana estamos sonhando com a possibilidade de fundar uma escola, mas é muito trabalhoso já que pensamos numa escola com uma proposta bilíngue, mas por enquanto são planos para o futuro.

Uma questão levantada por Sacks (2010), “O que é ‘melhor’, integração ou educação” (p. 34), debatida já no século XIX, parece estar respondida segundo a compreensão dos surdos, neste trabalho representado por Sandro, quando *sonha* com a “possibilidade de fundar uma escola de surdos”, pois defende uma inclusão em que o acesso ao currículo é condição primordial para sua execução e seu sucesso, e isso envolve, antes, o respeito à diferença da surdez em sua alteridade.

Quando a diferença da surdez é obliterada, através de uma insistência tanto na identificação social como “semelhante aos que ouvem” quanto em uma modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada (WRIGLEY, 1996. apud SÁ, 2006. p. 87).

Quando a “escola de surdos” é projetada Sandro, há que se esclarecer que não se trata diretamente de uma escola ‘especial’ de surdos que conserve os aspectos clínico-terapêuticos que historicamente marcaram o processo de segregação dos surdos, mas principalmente, trata-se de uma escola regular que respeite a diferença da surdez nos termos do canal de comunicação viável à aprendizagem dos surdos, quanto à língua de instrução a ser adotada, à manifestação dessas diferenças no currículo escolar e à garantia de que os alunos surdos terão condições de acesso ao currículo escolar de maneira adequada.

Nesse processo de transformação, de metamorfose, que caracteriza a produção da identidade surda de Sandro o papel da língua de sinais é determinante, pois favorece o encontro com outros surdos que estão vivenciando a surdez e sua experiência visual, e isso fica claro pela ideia da interação, da conversa, em que se iguala e sente-se diferente do ouvinte.

Depois que eu aprendi LIBRAS eu comecei a me relacionar mais com os surdos, porque eu me sinto melhor, eu me sinto feliz. Existe interação, é diferente, a cultura é diferente. Entre os ouvintes eu era desprezado, era diferente, eles se sentiam felizes conversando em sua língua e eu nada. Com os surdos eu converso, eu interajo.

É a partir desse encontro com o outro igual (surdo), favorecido pela língua de sinais, que surge o sentimento de pertencimento a um grupo social, em que a diferença é partilhada, as lutas são assumidas por toda a comunidade; é a partir desse sentimento de pertença fortalecido no encontro com os outros que os surdos passam a ter condições

políticas de se posicionar frente ao outro ouvinte, situação que favorece a construção de uma identidade política surda, conforme apontado por Perlin (1998):

Nos encontros com outros surdos, [...] é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, a identidade política surda. [...] É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais (p. 63).

Sandro assume a diferença, a partir da qual passa a resignificar suas relações com os outros, principalmente, suas relações familiares. Durante seu aprendizado da língua de sinais, ensinou sua sobrinha (Olívia)¹⁸ que atualmente trabalha consigo num curso livre de língua de sinais em que ainda ministra aulas aos fins de semana, em que ainda é *professor-de-língua-de-sinais*. Isso favoreceu com que Sandro pudesse interagir com sua família, de modo a participar e intervir nos debates e discussões, transformando o que antes era um espaço de silêncio, onde antes havia um vácuo de comunicação, tornando-se, agora um *filho-surdo*.

Durante o almoço, estão todos conversando e a Olívia está sentada do meu lado, e eu pergunto o que está acontecendo, e ela me responde em língua de sinais eu presto atenção e entendo, [...] pergunto por que eles estão discutindo ela me explica quando tem uma confusão, qualquer coisa dentro de casa [...] ai eu tenho condições de dar minha opinião oralizando pra minha mãe ou pro meu pai, então eu participo [...].

Porém, mais do que o “surgimento” dessa nova identidade, o que de mais relevante podemos abstrair dessa etapa da metamorfose de Sandro, foi a inversão epistemológica que promoveu dentro de sua família. Ou seja, Sandro foi capaz de inverter a lógica do que antes era tido como um problema “dele” segundo seus familiares, ele “desproblematiza” a surdez e passa a problematizar a normalidade no seio de sua própria familiar, de uma forma talvez não intencional, mas bastante frutífera.

Há que se destacar ainda o fato de Sandro não aguardar que sua família percebesse suas mudanças, suas transformações, não aguardou passivo o reconhecimento de sua metamorfose, ou seja, fez-se perceber dentro das próprias relações familiares, interveio na realidade de suas interações através do ensino da língua de sinais à sua sobrinha. É, pois, a representação da identidade política surda

¹⁸ Nome fictício.

acontecendo na prática, dentro das relações familiares através da problematização da diferença, de sua diferença nos termos da surdez, de sua língua e de sua forma de interagir e de estar sendo.

Para nos auxiliar na análise desse processo, vale recorrermos às ideias de Santos (2010) quando de sua afirmação acerca do pensamento moderno como um pensamento abissal. No campo epistemológico, que aqui nos interessa diretamente, a concessão dada a ciência moderna quanto ao monopólio da distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso, está no que Santos chama “deste lado da linha”, em que especificamente a concepção clínica da surdez está localizada. Esta “linha” que institui “este lado”, que é visível, oficial, aceito, correto e adequado, e o “outro lado” que é negado, excluído, invisível, inexistente, é uma linha abissal, pois não permite a coexistência. O outro lado da linha se constitui, então, num território colonial.

Neste lado da linha há uma linha visível que institui uma dicotomia aceita como possível e existente, está assentada naquela linha abissal invisível que institui o outro lado e tudo aquilo que é negado. Assim, podemos falar, no contexto da surdez, que deste lado há uma dicotomia instituída por uma linha visível na modernidade em que coabitam o ‘Ouvinte’ e o ‘Deficiente Auditivo’; e do outro lado da linha há o surdo, bem definido social e culturalmente, que enfrenta as concepções clínicas diretamente, e por isso, é negado, excluído e invisível, com sua vasta experiência desperdiçada.

Movimentar ou estreitar a linha abissal desse pensamento é impossível. Mas é bastante viável movimentar-se entre esses lados, atravessá-los como num salto que apenas uma inversão epistemológica é capaz de oportunizar, uma inversão que se assemelha à ‘re-imantação’ da bússola. Assim o fez Sandro em seu núcleo familiar, desestabilizou a linha abissal da normalidade ouvinte e da palavra falada.

5.2. PELAS MÃOS DE SUELEN:

ensurdecimento, integração e língua de sinais para vir-a-ser *professora-surda*

Para analisar o processo de construção da identidade de nosso segundo informante (Suelen), retomo o raciocínio de Sacks (2010), de que a surdez é vivenciada inicialmente como um infortúnio pelos reveses que seu acometimento remete – linguístico, intelectual, emocional e cultural – e que são simultâneos, principalmente em se tratando de filhos de pais ouvintes, pois já há uma pressuposição de sua condição auditiva mesmo antes de sua concepção.

No caso de Suelen a surdez foi um infortúnio decorrente de um processo de adoecimento, como seqüela de uma enfermidade, o que reforça ainda mais a surdez como um símbolo de uma doença, em que a incapacidade está diretamente relacionada à ideia de uma deficiência em uma de suas funcionalidades, neste caso a da audição.

Nesse contexto, durante os primeiros cinco anos de Suelen foi construída uma identidade de *filha-ouvinte*, já pressuposta, que foi reposta pelas várias experiências auditivas peculiares do modo de comunicação estabelecida pelo canal auditivo e pela modalidade oral-auditiva. A meningite (não detectada diretamente, mas descrita como uma seqüência de enfermidades) surge por volta dos seis anos de idade como resultado de um processo de adoecimento frequente que se manifestou fisicamente de maneira muito grave, gravidade que Suelen reconhece como parte de sua história.

Eu não conseguia mais andar, eu parecia paralítica, cadeirante, eu não conseguia andar, minha mãe tinha que me carregar para um lado e para outro [...] perdi meus dentes, eu perdi muito peso, eu sempre fui “gordinha”, mas eu emagreci muito [...] então eu fiquei surda (Suelen).

A superação de toda essa gravidade foi encarada como uma “benevolência” divina, já que Deus não permitiu que as seqüelas fossem mais graves “Meningite é uma doença muito perigosa, porque quase eu fico surda e também cega. Mas Deus não permitiu que eu ficasse cega, só surda” (Suelen).

A descoberta dessa ‘seqüela’ se deu pela ausência daquele sentido através do qual Suelen estabelecia contato com seus pais e através do qual atualizava seu papel de filha, que após escutar as discussões dos pais sempre dormia na cama com eles, provocando que também seus pais atualizassem seus personagens.

Eu lembro que antes de ficar surda, eu sempre adoecia, com febre e febre, e meus pais sempre discutiam muito, e eu escutava aquela briga, e as vezes eu dormia junto com meus pais [...] um dia meu pai saiu e chegou tarde em casa, minha mãe levantou e foi até a cozinha e eu acordei sempre preocupada e olhava, mas não conseguia ouvir nada [...] tentava ouvir e nada, fiquei preocupada [...] eu era criança, e fiquei angustiada, dormia e acordava com aquela angústia. Quando a mamãe voltou para a cama eu falei pra ela “mamãe eu não estou ouvindo nada” (Suelen).

A ausência daquele sentido precisava ser testada, verificada, averiguada pela comunicação. A comunicação direta entre mãe e filha é o sinal, a representação da

manutenção da normalidade, e no contexto da história de Suelen, é a representação da superação da doença (meningite) sem as sequelas. E na tentativa falha de resposta da filha ao estímulo oral da mãe e da ‘constatação’ da deficiência (na comunicação), a mãe de Suelen chora a perda desse sentido (audição).

Ela oralizava e eu não entendia nada, fiquei muito confusa [...] mamãe me colocou em cima da mesa e chamou meu pai e oralizava na minha frente e eu não entendia nada, (sinal para barreira de comunicação) “não entendi nada” e mamãe começou a chorar bastante (Suelen).

Podemos perceber como a metamorfose começa a acontecer cedo na vida de Suelen, pela perda de um sentido que lhe era fundamental segundo o modelo de comunicação da família e segundo a referência epistemológica racional. Suelen via o silêncio instituído em sua vida, em seu mundo, e talvez – observando uma perspectiva indiciária na reflexão sobre suas observações – naquele momento não se dera conta de que seus olhos se abriam de alguma forma para as coisas, mas quando me relatava sua história pareceu bastante claro ter consciência de que houve naquele momento de sua infância um disparador em seus olhos que a faziam olhar o mundo antes de esperar escutá-lo, conforme relatado.

E eu não entendia nada daquilo, papai e mamãe falando e eu não escutava nada, parecia que o mundo estava “mudo” (em silêncio) e tudo era visual (Suelen).

Inicia-se então uma peregrinação aos consultórios médicos em busca de uma resposta à doença e sua seqüela direta, a surdez, ao que a meningite é finalmente diagnosticada, resultando num período de quinze dias de internação totalizando trinta dias de idas e vindas em consultórios e hospital. Uma vez noticiada a doença e sua repercussão no corpo de Suelen, é pressuposta uma identidade por seus pais manifestada por sua mãe, quando questionada por sua filha do por que dela não escutar, ao que a mãe responde “você está doente”.

A surdez entendida por Suelen como uma doença passa a ser vista como algo temporário, que depois de cuidada, com os devidos resguardos, tomadas todas as precauções (“mamãe me mandou pra casa da minha avó, porque ela foi limpar toda a casa pra tirar toda a sujeira, e então me levou pra casa...”), logo cessará, e sua audição será restabelecida (“quando eu vou voltar a ouvir mamãe?”).

Ideia também partilhada pelos pais, porém com soluções diferentes para o pai e para a mãe de Suelen. A busca pela ‘cura’ da surdez na religião, pela manifestação do milagre divino por parte da mãe (Éfeta), representa uma compreensão da surdez como um castigo divino, que num novo exercício de análise indiciário, fora-lhe instituído por Deus pelo não cumprimento de seu papel de mãe no conjunto de papéis da família que lhe cabia, representado na fala de Suelen pelas frequentes brigas com seu pai, papel que precisa ser atualizado pela presença da filha caçula na cama do casal durante as noites.

Meus pais são católicos, mas depois que eu fiquei surda parece que minha mãe começou a acreditar na igreja evangélica e me levou várias vezes para o pastor orar em mim e curar meus ouvidos, ela tinha fé de que eu voltaria a ouvir... tentou, tentou e nada...(Suelen).

A solução buscada pelo pai passa pela perspectiva clínica da surdez e da medicina como a ciência mais capacitada para responder à doença com a cura de sua filha. A primeira tentativa passa pela busca da correção da perda do sentido da audição através do uso de próteses auditivas, conseguidas com ajuda de um ex-deputado, dadas as condições financeiras da família.

Médico, meu pai lutou bastante, porque antes minha família tinha muitas dificuldades financeiras, e não tinha condições de comprar um aparelho auditivo [...] então, tinha um ex-deputado, advogado, ajudou meu pai doando dois aparelhos, papai me deu, mas eu não melhorava, o médico explicou pro papai que não era rápido, é demorado [...] mas eu não me acostumei, era muito barulho, me incomodava muito, eu usei por um ou dois anos e desisti, parei de usar (Suelen).

Após o insucesso dessa tentativa, outra mais específica surge como possibilidade de encaminhamento para as próximas tentativas, pela determinação do grau de surdez de Suelen, pois tal identificação pode facilitar a determinação das terapêuticas adequadas para a sua cura. Essa resposta deve vir pela audiometria a que Suelen é submetida.

O médico fez audiometria e atestou surdez profunda, a surdez profunda é difícil, pra minha família, parece que não viam futuro pra mim, parece que meu futuro já estava comprometido com a dificuldade nos estudos, que minha vida ia ser difícil (Suelen).

A expressão ‘profunda’ do diagnóstico do grau de surdez de Suelen atestado pelo médico, mediante exame clínico especializado, representa a devida distância que se

estabelece entre o ‘fundo’ (do poço) do processo de desenvolvimento, comunicação, racionalidade, etc. e a normalidade instituída pelos discursos eugênicos que focalizam a capacidade construtora e produtora do sujeito.

Institui-se a partir deste diagnóstico dois aspectos determinantes no processo de construção da identidade de Suelen. Inicialmente institui-se uma linha abissal (SANTOS, 2010) entre o modelo de normalidade instituído pela ciência, representado pela medicina como modelo de ciência do pensamento moderno, e a deficiência de Suelen, sequela de um processo de adoecimento. Essa concepção abissal está contida na expressão que classifica o grau de surdez de Suelen, *profunda*, pois sugere uma impossibilidade de superação, supõe uma linha que não pode ser ultrapassada, supõe a impossibilidade de convivência com a normalidade, e isso afeta diretamente as expectativas dos pais quanto ao futuro de Suelen (“pra minha família, parece que não viam futuro pra mim”).

Este mesmo diagnóstico também pressupõe uma identidade de *filha-ouvinte-ensurdecida*, que agora se institui pelo documento “diagnóstico”, confirma-se, o estabelecimento da verdade pela medicina, já que se sabe que a distância entre a deficiência de Suelen e a normalidade da audição é ‘profunda’, é abissal. E para Suelen vivenciar essa identidade é se dar conta todos os dias dessa distância, dessa profundidade. Essa identidade é vivida como um processo de entristecimento resultado da constatação diuturna de uma incapacidade de ouvir, que limita suas ações, suas reações, suas interações, revivendo a perda da audição e dos sons.

Com seis anos eu sofria muito, eu sempre senti falta de manhã de ouvir rádio, música, na 99 fm, eu escutava de manhã, eu não sentia mais nada, de manhã parecia um silêncio total, eu sentia muita falta das músicas, do grupo de dança “É o Tchan” que tinha antigamente, eu não escutava mais nada, eu me desinteressei pela televisão e pela música, eu amava cantar... Então, eu fiquei triste (Suelen).

O processo de ensurdecimento de Suelen determina uma reviravolta em sua vida. A metamorfose cada vez mais toma corpo em sua história, e ela tem consciência disso porque sente a mudança acontecendo dentro de si (“Eu não escutava mais nada, eu me desinteressei pela televisão e pela música [...] eu fiquei triste”). Após a experiência da perda da audição e do som, Suelen experimenta retornar à escola particular em que estudara, que àquela época não aceitava matrícula de alunos com qualquer deficiência.

O contexto de sua história nos leva a crer que se vivenciava um período de transição, talvez, entre a educação especial oferecida nas escolas especiais e o paradigma da integração, em que a educação especial era oferecida em turmas especiais segundo algumas deficiências (como no caso da surdez) nas escolas regulares.

Por isso, e por mais tarde entender o que representava uma criança surda (*ensurdecida*) estudar numa escola regular naquele contexto, Suelen considera sorte ter sido aceita, mas vale ressaltar que sua ‘deficiência’ não era visível, e, portanto, não causaria maiores repercussões no ambiente escolar, mas acredita ter sido aceita por já haver lá estudado e por seus pais e irmãos serem lá reconhecidos.

Eu tive sorte, porque antes não aceitavam alunos deficientes nas escolas normais, e eu tive sorte porque antes de ficar surda eu estudei numa escola normal então todos me conheciam, conheciam meus pais, meus irmãos [...] quando fiquei surda me aceitaram naquela escola (Suelen).

Nesse contexto, o fato das séries iniciais do ensino fundamental contar com apenas uma professora em sala, era um facilitador para a integração de Suelen nas turmas, pois as professoras eram mais atenciosas e preocupadas tanto com a aprendizagem da aluna quanto com sua integração com a turma.

Vale considerar ainda, novamente nos valendo de uma análise indiciária, que o processo de ensurdecimento de Suelen se dá após o período de aquisição da linguagem, ou seja, há um conhecimento básico – que não vamos entrar nos detalhes sobre o que se é capaz de conhecer e de se experienciar acerca da linguagem – sobre a língua portuguesa oral e suas formas de uso, que a favorece em seus contatos e relações com a professora e com seus colegas de turma, bem como no desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Quando esse conhecimento não era suficiente para acompanhar o aprendizado da turma com relação a determinado conteúdo – pois Suelen não parecia ter dificuldade na socialização com os colegas e as professoras – as professoras lhe orientavam e ensinavam individualmente com aulas particulares na casa das professoras sem ônus para a família. Assim, Suelen não sentiu diretamente a transformação afetar sua nova vida em sua antiga escola, o que lhe favorecera uma nova compreensão, de que, apesar da perda da audição e do som, e das tristezas que isso causava ou causara, poderia continuar sua vida nova sem mais lutos, já que *não-ouvir* não era uma doença, já que sua ‘deficiência’ não era visível.

Com 7 ou 8 anos eu já tinha superado, já estava acostumada e não esperava mais voltar a ouvir, já tinha esquecido, parece uma aceitação da nova vida (Suelen).

A continuação de seus estudos na segunda metade do ensino fundamental foi mais um disparador das transformações na nova vida de Suelen, pois sua ‘deficiência’ fora denunciada, desvelada, exposta. As principais razões para que isso ocorresse foi a mudança de turno, pois as turmas de quinta a oitava série estudavam no turno da tarde, em que os funcionários eram diferentes. Suelen viu se desfazer toda a familiaridade que lhe assegurava uma boa interação e bons resultados em sua aprendizagem. Outro fator diz respeito à estrutura dessas séries, pois há professores diferentes para cada área de conhecimento, que também desestabiliza o modelo de aprendizagem de Suelen.

Diante de um novo ambiente com novas pessoas, era necessário que Suelen, que também era novidade para aquele grupo dada suas características, fosse apresentada, e que sua diferença (ou deficiência?) fosse esclarecida (ou estabelecida?). E assim, “a diretora entrou na sala e disse para a professora *‘Professora, a Suelen é deficiente auditiva’*”. Seguiram-se duas situações que determinaram as relações de Suelen na turma e no restante de sua aprendizagem naquela escola: 1) *“a primeira coisa que a professora fez, foi me sentar bem na frente”*, e ao fazer isso a professora estabelece o lugar de Suelen na relação com os colegas, ou seja, “de costas”, representando a direção contrária, pois agora o olhar e a visão da turma e do ambiente era determinante para as relações de Suelen, e isso lhe fora tirado¹⁹; 2) *“todos ficavam me olhando”*, pois o olhar que antes passava despercebido agora lhe era dirigido como um olhar de investigação, de busca pela marca, pela identificação da ‘deficiência’, um olhar que não acolhia, e que quase lhe inquiria.

A prática dos professores era mais perversa para Suelen, pois trabalhavam segundo um modelo de ensino diferente das séries iniciais do ensino fundamental, pois não usavam o quadro para registrar os apontamentos, que agora eram ditados, as explicações eram todas orais e os professores se movimentavam muito em sala, inviabilizando a possibilidade de Suelen fazer a leitura labial. A diferença ficava cada vez mais clara para Suelen e assim outra identidade vivenciava, a de *deficiente-auditiva*,

¹⁹ Vale destacar que àquela época, segundo o modelo suposto de educação especial, e nesse contexto a educação dos surdos, a atitude da professora fora adequada, pois facilitaria a leitura labial que a aluna deveria fazer da professora para que pudesse acompanhar as explicações das matérias. Porém, há que se refletir sobre como tal orientação e atitude fora contra o favorecimento das relações que lhe eram garantidas nas séries anteriores.

na medida em que as barreiras se levantavam nas atividades e no dia-a-dia das relações escolares.

Nas aulas de informática ficavam todos sentados e o professor explicando e eu não entendia nada, ele dizia o que tinha que fazer, mas eu não entendia, tentava copiar dos colegas, até que um colega me ajudava apertando as teclas para o que deveria fazer [...]

português, o professor era muito preconceituoso dizia sempre “está errado! Você não sabe nada”, ele sempre passava filmes sem legenda, eu assistia e depois tinha que responder questionários, mas como eu poderia se não entendi o filme, então colocava minha opinião sobre o que entendia aproximadamente, mas as vezes falava de uma coisa e explicava outra, então eu respondia o que eu entendia visualmente, e ele corrigia “errado”, “errado”, “errado” [...]

eles apenas ditavam e os alunos copiavam e eu ficava sem saber o que fazer, então o professor mandou que sentasse junto com outro colega de quem eu poderia copiar, e aquilo começou a me angustiar (Suelen).

Diante das dificuldades concretas, que envolviam a comunicação direta e o processo de aprendizagem como um processo comunicativo, Suelen se viu sujeita à tentativa de reatualizar a personagem que assumira nas séries iniciais, a de *ouvinte-ensurdecida-que-aprende*, valendo-se da estratégia de simular a compreensão das explicações dos professores, para evitar os olhares, para se igualar à mesmidade da turma, de ouvintes.

A *simulação de compreensão* conforme descrita por Higgins (1980), Behares (1993), e Góes (1996) (*apud.* BOTELHO, 1998), é mais do que uma estratégia comunicativa para manter o interlocutor na conversa, para manter a continuidade do diálogo, para acobertar as dificuldades de fala e de leitura labial, mas responde quase como um mecanismo de defesa contra a opressão linguística manifesta nas relações de poder entre ouvintes e surdos.

apenas alguns [professores], perguntavam “você entendeu” e eu respondia “entendi”, porque se eu dissesse que não ele me explicaria e todos iriam me olhar e eu ficaria com vergonha, eu era a única surda, eu dizia “entendi”, mas na verdade eu não havia entendido nada ... (Suelen).

Parecer ouvinte, ou uma *ouvinte-ensurdecida-que-aprende*, era a melhor estratégia de Suelen para não ser uma estranha, uma estrangeira, uma alienígena em sala

(“eu era a única surda”). Para isso, precisava desenvolver estratégias que não despertassem a atenção da turma para sua diferença. Sua diferença não lhe orgulhava, pelo contrário, sua diferença lhe envergonhava, lhe afetava, lhe isolava, lhe afastava. Dentre essas estratégias destacam-se a cópia das atividades ditadas, para ter os registros a partir dos quais pudesse estudar, e estudar com a irmã, sob a ordem da mãe, já que a família não tinha condições financeiras de pagar aulas particulares.

Na sexta série, quanto mais Suelen tentava se igualar aos colegas, mais sua diferença ficava evidente. Vale destacar que na busca da mesmidade do *ser-ouvinte*, uma das estratégias para tanto seria a capacidade de oralização, que não há como duvidar pela capacidade expressiva de Suelen atualmente que seria também muito boa em sua infância, mas que já a denunciava em sua diferença, e passou a ser demarcada pelos colegas da turma de maneira bastante explícita quando não a aceitavam nos trabalhos de grupo com a expressão “a Suelen é surda, fala diferente eu tenho vergonha, não quero ficar no grupo com ela”.

Depois de ter vivenciado a experiência auditiva antes de seu ensurdecimento, depois de estar em ambiente de oralização e de audição que era a escola dados os modelos de ensino, Suelen não conseguia enxergar outra possibilidade para sua situação, não conseguia problematizar sua condição, restava, então, ver-se a si mesma como culpada pelo seu próprio infortúnio, culpada pela estranheza que causara, culpada pela própria exclusão.

Eu não pensava na situação, achava que o problema era comigo, eu não sabia, parece que minha inteligência não avançava, era uma ignorante, eu me sentia ruim e pensava que meu futuro seria ruim, minha família tinha razão, eu comecei a pensar que o problema era comigo (Suelen).

Suelen assumia a identidade pressuposta por seus pais quando do diagnóstico médico de sua surdez profunda, *filha-ouvinte-ensurdecida-que-não-aprende*, cuja inteligência está bloqueada (*parece que minha inteligência não avançava, era uma ignorante*), pois ela depende da razão que nos vem pela capacidade intelectual, que se desenvolve pela linguagem que depende da fala oral e da audição como canais de comunicação adequados.

O preconceito a que Suelen estava sujeita não lhe permitia estar com os demais, aprender segundo este modelo, compartilhar outras experiências, restava-lhe então

pleitear junto a sua mãe a possibilidade de trocar de escola. “Então, eu pedi pra minha mamãe ‘eu não quero mais estudar nessa escola [...] é que lá eu sofro muito preconceito’”. Pedido que sua mãe não entendia, pois até a quinta série, a seus olhos e em seu entendimento, Suelen estava caminhando bem nos estudos, e isso lhe dava a falsa impressão de adequação e aceitação da parte da escola e da parte de sua filha ao perguntar: “mas como se antes era tão bom?”. É que as adequações extracurriculares que individualmente as antigas professoras de Suelen realizavam, como as aulas particulares, e o sucesso nas cópias dos apontamentos que preenchiam os cadernos da menina, pareciam à mãe esforços suficientes e exemplo claro de sucesso na aprendizagem.

A dificuldade na constituição de novas relações afetivas e a certeza de que ‘nada’ aprendera diante daquele contexto adverso, fazia Suelen crer que a escola pública poderia ser diferente, além do que o investimento era demasiado alto e o retorno em aprendizagem era irrisório, e as necessidades da família eram bastante grandes. Apesar de acreditar ser a estrutura e a qualidade do ensino “fracos”, os pais de Suelen a matriculam numa escola pública próximo de sua casa, e em companhia de uma prima, muito próxima, que lhe faria às vezes de tutora, indiretamente.

Esse novo ambiente, essa nova experiência, torna a diferença de Suelen mais evidente, agora para ela mesma, ao perceber como está sendo percebida pelos novos colegas, que apresentam um comportamento diferente. Sua principal diferença está na forma de falar, que supomos ser àquela época, a pronúncia das palavras, sua dicção, que chama a atenção de todos como algo novo, estranho, diferente, estrangeiro, extraterrestre.

Mas os outros colegas ouvintes diziam que eu falava diferente e a minha prima explicava “é que minha prima é surda” e todos vinham me perguntar “você é surda?” e eu ficava espantada parecia gente de outro planeta e respondia “sou surda”, “você é surda”, “você é surda”, todos ficavam perguntando, virei o centro das atenções [...] (Suelen).

Agora Suelen é abordada por eles, eram simpáticos, acolhedores. Sua diferença, diferente da escola anterior que era fator de exclusão do grupo, da turma, de discriminação, agora era um fator de inclusão, de aproximação, de acolhida.

Não entendia porque na outra escola (particular) eu parecia suja, todos se afastavam de mim e nesta escola todos me dão

atenção... “sou surda” e todos vinham conversar, eram simpáticos comigo, eu me sentia muito bem, dava pra fazer amizades, eu acreditava (Suelen).

É importante observarmos como nesses dois ambientes e contextos distintos, a diferença de Suelen é vivenciada de duas maneiras bastante interessantes, a primeira em que a própria se sente ‘suja’, pois percebe todos se afastando de uma sujeira que está nela, em seus ouvidos, que remete a compreensão da surdez como sequela de uma doença que lhe deixa ‘suja’, uma sujeira visível e sujeita à possibilidade do contágio; a segunda em que sua diferença assume uma característica exótica, do desconhecido, que precisa ser entendido, que aproximam os outros. Essa nova possibilidade dava a Suelen a tranquilidade e a confiança necessária para partilhar com os ‘novos’ colegas novas experiências e estabelecer novas relações afetivas.

Poderíamos refletir rapidamente sobre os motivos segundo os quais Suelen foi acolhida na escola pública depois de uma experiência bastante excludente na escola particular. Inicialmente porque poderíamos considerar esta escola pública um espaço de concentração dos excluídos, dos diferentes segundo as várias categorias como etnia e classe (principalmente). Sua forma de falar, não era uma diferença relevante para o ambiente em que começava a partilhar com seus ‘novos’ colegas e amigos, já que sua diferença era ‘tratada’ no espaço da ‘sala especial’; outro aspecto que favoreceu seu acolhimento na escola pública foi a disposição da equipe da escola destinada ao seu acompanhamento educacional, no diálogo com os professores, na intermediação dessas relações.

Além da crença na constituição de novas amizades que se concretizavam, outros aspectos foram determinantes para a efetivação de novas possibilidades para si mesma, dos quais vale destacar a aproximação dos professores e a preocupação com sua diferença – “o professor de matemática veio até mim e perguntou ‘você é surda?’ e me tratou com muito carinho ...” – o acompanhamento pedagógico oferecido na pessoa de uma professora itinerante que tinha por tarefa principal orientar os professores acerca de suas principais dificuldades.

Essa nova estrutura dava, cada vez mais, à Suelen a ideia da possibilidade de seu desenvolvimento, de que suas dificuldades eram superáveis, um sentimento de tranquilidade, um alívio que se expressa numa fala bastante direta *“eu comecei a acreditar, porque antes eu me sentia ruim, mas nessa escola eu me relacionava com*

todos, eu me sentia melhor, eu comecei a acreditar, era uma boa oportunidade, dava pra eu desenvolver, eu comecei a acreditar em mim, no meu desenvolvimento". Acreditar em si era sinal de que novas possibilidades, de possibilidades outras que extrapolassem os limites da 'dificuldade' que seus pais imaginaram.

Suelen experimentava uma nova vivência em que a aprendizagem era possível, estava próxima de si, fora oportunizada pela acolhida dos colegas, pela preocupação dos professores e pelo acompanhamento da professora itinerante que orientava os professores das disciplinas especificamente. Longe de afirmar haver eliminado todas as barreiras que interpunham entre Suelen e a aprendizagem, bem como com seu desenvolvimento social, afetivo, psicológico e cognitivo, podemos observar a vivência de uma nova identidade, que a partir deste momento se transforma ainda mais, a de *aluna-ensurdecida-que-aprende*.

Decompondo os termos dessa nova identidade para tentar melhor compreendê-la, afirmamos ser a primeira expressão (aluna) a avocação deste papel que até então não assumira completamente, pois apesar dos esforços de professores, faltava-lhe a relação com os colegas e a aprendizagem que não se concretizavam; a segunda expressão (ensurdecida) representa ainda um olhar de si como ouvinte cuja capacidade auditiva fora deteriorada por uma doença, resultando como sequela uma escuta defeituosa; e a terceira expressão (que-aprende) é auto-explicativa, pois agora a aprendizagem faz parte da vida escolar de Suelen como fruto das relações pedagógicas entre os sujeitos da escola.

No rastro desse novo contexto que transformara as expectativas de Suelen, fora-lhe proposto aprender "língua de sinais", que ela desconhecia, e que lhe fora definida pela professora itinerante como "é a língua dos surdos-mudos". A partir desta conceituação Suelen deduz, segundo os termos que compõem esta expressão (Surdo + Mudo), não haver necessidade de aprender tal língua, pois reconhece em si a surdez, como uma capacidade limitada de ouvir, ou de ouvir com dificuldade ("escuto mal"), mas não reconhece em si a mudez, como uma incapacidade de falar, de expressar-se, pois ela fala (oralmente), consegue expressar-se adequadamente ("falo bem"), ou seja, usar gestos, sinais, para se expressar era uma necessidade que Suelen não tinha, o que não justificava o aprendizado de tal língua.

“LIBRAS?, não conheço, o que é isso?”, “é a língua dos surdo-mudos”, antes se falava ‘surdo-mudo’, e eu dizia “eu não preciso, eu falo bem, não preciso”, “você fala bem, mas no futuro você vai precisar aprender a língua de sinais pra alguma coisa, pra faculdade, pro trabalho” e eu respondia “não preciso” e usava essas palavras “não preciso, eu falo bem, escuto mal, mas falo bem” (Suelen).

Ainda no pacote de complementações pedagógicas à disposição de Suelen, lhe fora oferecida atividade de reforço escolar no contraturno, em escola estadual, em turma especial destinada exclusivamente a alunos surdos, em que algumas disciplinas eram trabalhadas em língua de sinais, ou com material organizado para estes alunos. Mais uma nova perspectiva se abria para Suelen, que agora já não se tratava apenas de questões de aprendizagem, mas levava-a a olhar-se novamente para si, agora de outra maneira.

Quando cheguei vi a sala lotada, só surdos conversando em língua de sinais e eu fiquei admirada [...] eu não entendia nada, eu via muita expressão, muitas mãos, muitos movimentos e eu olhava para todos os lados, parece que eu adquiri aquilo (Suelen).

Ao dizer ter “adquirido aquilo” referindo-se aos movimentos, às expressões, às mãos, somos remetidos à reflexão da experiência visual, pois naquele ambiente os surdos não demandavam atenção para a leitura labial, ou para um esforço de exercício da audição, e possivelmente para a cópia dos apontamentos. Visualmente eles se entendiam e entendiam as aulas, e aprendiam. Eram alunos ali, naquele processo, naquele espaço. Era uma experiência que Suelen começa a ansiar por experimentar.

eu conheci pessoas surdas (expressão facial de alívio e espanto), e fiquei aliviada porque antes eu achava que era a única surda do mundo, eu não via pessoas com a mesma necessidade que eu, eu não via ninguém, só eu, era todos diferentes [...] depois que vi na escola uma sala cheia de surdos, iguais a mim [...] (Suelen).

Encontrar outros surdos representa um alívio para Suelen, expresso tanto nos sinais quanto nas expressões faciais, de que não está sozinha, de que não é “de outro mundo”, pois pode olhar para si a partir do outro igual que encontrou, ver a si na necessidade do outro que também é sua, observar no outro as estratégias de superação das dificuldades e as experiências desse “novo mundo”, para pensar e traçar suas novas possibilidades.

Estar com seus pares significa poder olhar-se de maneira diferente, positiva, longe de uma representação como estrangeira, ou mesmo alienígena (talvez invasora?!). Esse olhar-se junto com os outros surdos significa também narrar-se de modo diferente, “de forma diferente daquela da qual são narrados pelos que não são surdos” (SÁ, 2006. p. 126), a partir da diferença. É nesse contato com o outro surdo que começam a fazer e negociar trocas, a produzir significados, representar a si mesmos em torno de uma identidade surda.

Quando as pessoas surdas se conscientizam de que pertencem a uma comunidade diferente, ou de diferentes, essa consciência as fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades dominantes (SÁ, 2006. p. 126).

Nesse contato Suelen começava a descobrir uma nova possibilidade de ser: *Surda*, que dependia de compreender aquela língua, os movimentos, as expressões e as mãos, um grupo com quem se identifica, de pessoas iguais, com quem pode partilhar um diálogo, suas experiências, trocar ideias...

Depois eu comecei a ver pessoas do meu grupo, iguais a mim, surdos, e eu me identifiquei [...]

mas quando uma pessoa vê que existem outras pessoas que tem a mesma necessidade, que não é única, aí parece que começa um diálogo, por que começam a trocar opinião, discutem, trocam informações e ideias, e as pessoas começam a pensar num sentido melhor para viver, começam a acreditar, por exemplo, na oportunidade de fazer as coisas melhores [...] (Suelen).

Com isso, foi aprendendo essa língua nova, a língua de sinais brasileira, naturalmente, no convívio, na partilha. Suelen aprendia uma língua partilhada com os outros surdos, e assim ganhava fluência que se aperfeiçoava no encontro com seu grupo de iguais:

então foi no contato com os surdos, foi na relação com eles que fui aprendendo os sinais básicos, pouco a pouco, fui aprendendo e ganhando fluência na língua de sinais (Suelen).

Mais uma transição era necessária à Suelen viver, ainda no âmbito escolar, a passagem para o ensino médio, o que automaticamente lhe rememora as dificuldades vivenciadas no primeiro ciclo do ensino fundamental, e sua preocupação com o estabelecimento de novas relações afetivas. Logo percebeu que não a teria, e que não voltaria a ser rejeitada por sua condição auditiva, fazendo novas amizades e

reencontrando colegas da escola anterior, além de colegas surdos da ‘sala especial’. Assim, todas as dificuldades estruturais e pedagógicas que a escola estadual apresentava àquela época, segundo suas observações, como atraso e falta de professores, eram relevados, pois sua principal preocupação era “a relação com as pessoas, era me sentir incluída de verdade, as pessoas aceitarem minha surdez”.

Durante o ensino médio lhe foram mantidos os serviços complementares como a orientação pedagógica especializada, na pessoa de uma professora itinerante, a participação nas atividades de reforço na ‘sala especial’, e assim se reatualizava a identidade de *aluna-ensurdecida-que-aprende*, e se multiplicavam as experiências sociais de Suelen, experiências que a confrontavam consigo mesma e com seus papéis.

Chegar até aquele ponto faz Suelen refletir sobre as superações de sua trajetória. Coloca suas dificuldades e barreiras como sofrimento, vivenciado na escola particular, quando pensa estar o problema consigo. O modelo de escola e de ensino vivenciado por Suelen permitia-lhe apenas pensar sua surdez como um problema, um problema que era seu, estava em si, que lhe impedia de aprender, que afastava as pessoas. Suelen sentia que sua diferença era pejorativa, uma diferença que a localizava fora da normalidade, era anormal. Ela desacreditava de si mesma.

Quando eu estudava na quinta e sexta série, na escola particular, eu sofria, sofria, pensava mal de mim, me achava ignorante, incapaz de aprender, “todas as pessoas aprendem e eu não consigo”, as pessoas não me aceitavam porque eu sou surda, eu sentia muito tudo isso, eu não acreditava que conseguiria desenvolver nada, nunca acreditei [...] eu queria largar a escola, parar de estudar (Suelen).

A esperança começa surgir na escola pública, quando a aproximação dos colegas, a disposição dos professores e o acompanhamento pedagógico complementar, trás à Suelen a possibilidade de acreditar que é capaz de conseguir, de aprender, de se desenvolver, de produzir, de interagir.

Na escola estadual com toda interação eu ficava pensando naquilo “não desiste!”, parecia uma luz [...] e eu comecei a me esforçar, ter paciência, de verdade, e eu consegui ir melhorando [...] consegui fazer amizades, então eu comecei a acreditar (Suelen).

Aqui ficaram para trás as representações de Suelen sobre si que giravam em torno do ensurdecimento, do não-aprendizado, da deficiência-auditiva, da diferença da

surdez como negação, sendo desconstruídas neste novo ambiente de exploração, de aproximação, de conhecimento de si, dos outros, dos espaços, dos conteúdos, como um novo contexto que lhe abrisse a imaginação para o vislumbamento de novas forma de *vir-a-ser*.

Esperança que é reforçada pelo encontro com seus iguais, que partilham uma língua com suas mãos, seus movimentos e expressões, que possibilita partilhar ideias e experiências. O aprendizado da língua de sinais trás novas perspectivas, de estar com eles, entre eles, como eles.

Teve um dia que eu vi um grupo de surdos (da escola especial) comemorando, e eu fiquei admirada com tantos surdos que haviam passado no vestibular [...] é claro que eu fiquei admirada de ver que dava pra um surdo passar no vestibular. Parece que a partir daquele momento eu comecei a acreditar porque se eles conseguiram, eu também conseguiria (Suelen).

Àquela época, as provas do vestibular assumiram uma característica particular, de acompanhar o desenvolvimento do aluno durante as séries do ensino médio com provas características que respeitavam o currículo de cada série especificamente, denominados PRISE e PSS, referentes às universidades públicas estadual e federal, respectivamente. Ou seja, o vestibular era uma possibilidade que Suelen deveria começar a vislumbrar, ainda mais agora que vira outros surdos aprovados, que vira a possibilidade se concretizar na vida de outros iguais a si.

Como preparação para esse processo, Suelen foi estudar numa IES que oferecia cursinho preparatório, em que para sua surpresa, encontra surdos em maior número, sinalizando, e um de seus ex-professores da sala especial que lhe recebe com uma cobrança “já aprendeu LIBRAS?”. A aula era de história e ensinada em língua de sinais, o que Suelen não compreendia, pois fosse talvez a única surda que não dominava a língua de instrução adotada naquele curso. A identidade de *aluna-ensurdecida-que-aprende* é confrontada e numa tentativa de atualizá-la Suelen faz um pedido ao professor “eu não entendi, oraliza por favor”, ao que o professor respondeu, simplesmente, “precisa aprender LIBRAS”. Neste momento ela lembra a orientação da professora itinerante que lhe sugeriu aprender língua de sinais que lhe afirmou que no futuro ela precisaria “mas no futuro você vai precisar aprender a língua de sinais pra alguma coisa, pra faculdade, pro trabalho”.

A aprendizagem naquele ambiente, naquele contexto estava diretamente relacionada com aquela forma de ser que confrontava tanto Suelen, com aquela língua que ela ainda não dominava, com aquela experiência em que ainda não transitava. Mas o cursinho foi um favorecedor de sua transformação, pois agora estava com os surdos, confrontada por outra língua. Procurar um curso livre de língua de sinais era a solução mais plausível naquele momento, para justificar sua estada com os surdos, e assim Suelen o fez, aprendendo durante as aulas, mais ainda no convívio com os surdos, em pouco tempo ela adquiri uma fluência que a transfere, que a desloca, do mundo do silêncio, da ausência de sons, para o mundo visual, espacial, tridimensional, em que se fala outra língua, em que se experimenta o mundo de outra forma.

No primeiro mês eu aprendia a língua de sinais e tinha contato com os surdos, e no segundo mês também, então foi tudo muito rápido, eu desenvolvi minha fluência muito rápido, e fui deixando a oralização de lado e usando mais a língua de sinais [...] e assim fui me desenvolvendo, aprendi muito rápido, por causa do meu contato com meus amigos surdos, comecei a me sentir no meu novo mundo, nova cultura ... (Suelen).

E assim, Suelen segue encontrando outros surdos fora da escola, encontra surdos na sua turma da sala especial, encontra surdos no curso livre, encontra surdos no cursinho pré-vestibular, agora encontra surdos noutras salas de ensino médio da escola regular, mas mantém suas amizades com ouvintes, que lhe ajudam, com quem partilha as dificuldades da sala regular, e que agora se interessam em aprender sua ‘nova’ língua, que Suelen ensina durante as aulas vagas, nos momentos de descontração, como “brincadeira”.

Suelen está na fronteira entre seus dois mundos, movimentando-se em outra direção, não necessariamente para as bordas ou periferia, mas movimentando-se. Isto porque em sua história o binarismo “surdo x ouvinte” não é determinante do processo de construção de suas identidades. Suelen está longe de um essencialismo de sua identidade e do que se tem convencionalizado chamar de cultura surda (também essencializada). A escola se tornou para ela um espaço de experiência de fronteira, porém, não ainda pelo currículo ou pelas práticas problematizadoras da ordem política e das relações de poder em que estão inseridos, mas pelo diálogo, pela troca de experiências interpessoais tanto com surdos, com quem interagem pela língua de sinais, quanto com ouvintes, com quem interage pela língua portuguesa oralizada. Não há

qualquer empurrão ou tentativa forçada de encaminhá-la à um essencialismo de qualquer das partes.

Estaríamos, neste ponto, bastante inclinados a relacionar a situação de Suelen com a descrição feita por Perlin (2005) de “*identidade surda híbrida*” que a conceitua a partir da possibilidade de uso de duas línguas a partir do processo de ensurdecimento do sujeito, e que mantém bastante clara a relação desta com a perda da audição, de modo que a própria autora narra sua experiência da seguinte forma: “Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades” (p. 64).

O hibridismo, que não devemos descartar desta caracterização, é antes um elemento de constituição da identidade de Suelen, que não está propriamente ligado a convivência das partes resultantes de perdas ou ganhos, mas a um processo de diversificação das experiências, em que, recorrendo à Lunardi e Klein (2006) esclarecemos que

Nosso entendimento afasta-se de um binarismo, em que cultura surda e cultura ouvinte encontram-se em posições opostas, em relações de dominação onde o “ser surdo” passa pelo movimento de negação de uma cultura ouvinte (p. 19).

Para Suelen experienciar a surdez não significava negar a cultura ou a identidade ouvinte representada pelo afastamento dos outros ouvintes que faziam parte de seu contexto e de sua convivência, mas, muito mais complexo que isso, significa negar a negação da surdez como uma falta, uma incompletude, uma impossibilidade, segundo as representações ouvintistas, e isso dizia apenas respeito a ela, consigo, longe ou no interior de suas relações sociais, políticas, culturais e educacionais.

Podemos assim pensar em sujeitos surdos constituídos através de suas relações com sujeitos ouvintes, e vice-versa, sem que ambos percam seus recortes identitários (LUNARDI; KLEIN, 2006. p. 19).

Isso reflete diretamente em seu aprendizado da língua de sinais e, por conseguinte, em sua própria forma de expressão, isto é, longe de entrar no mérito do debate da linguística sobre uma interlíngua, Suelen começa a utilizar as duas línguas um tanto quanto simultaneamente, no que ela mesma denomina de *comunicação total*: “uso frase em português mais a língua de sinais”. Sem, também, a pretensão de debater as questões referentes ao processo de aquisição da língua de sinais, que não é por ora elemento sequer secundário do objeto de pesquisa deste trabalho, não adentraremos no

mérito das interferências de uma língua noutra, em suas gramáticas e sintaxes, mas na observação desta atitude representar exatamente o lugar que Suelen assume nesse processo, ou seja, a fronteira, vivenciando um hibridismo que a constitui agora como uma *aluna-ensurdecida-que-sabe-língua-de-sinais*.

Porém, há que se destacar que estar na fronteira, nos termos de uso das línguas em questão e no caso de Suelen, não significa estritamente usar as duas línguas (LS e LP) simultaneamente, e isso ela sabe bem, por se tratar de línguas de modalidades diferentes, visual-gestual e oral-auditiva, respectivamente, mas suas especificidades apenas serão aprendidas no uso cotidiano diante de seus outros surdos e ouvintes.

Eu comecei a aprender junto, paciência, eu não aprendi separado, por isso a confusão, eu estou aprendendo a separar aos poucos, devagar (Suelen).

Eu surda profunda consigo me comunicar com eles normalmente, parece que sou ouvinte dentro de casa, eu nunca uso língua de sinais dentro de casa, nada, só oralizando (Suelen).

Seus outros ouvintes são especificamente seus familiares, pai e mãe, com quem ainda se comunica em LP, “normalmente”, mas que não representa propriamente uma mobilidade da identidade em que uma, assumida em determinadas vivências, em determinados lugares, nega a outra, ou seja, Suelen não atualiza sua identidade de *filha-ensurdecida*, agora vivencia outra (*aluna-ensurdecida-que-sabe-língua-de-sinais*) que lhe possibilita transitar entre espaços diferentes (a casa – família – e associação de surdos, por exemplo), como um brasileiro que aprende outra língua estrangeira, como o inglês, que lhe favorece transitar em espaços em que o inglês é a língua oficial, porém sem deixar de se identificar como brasileiro.

E seu ingresso no ensino superior, no curso de pedagogia, foi determinante para que a distinção entre os contextos de uso das duas línguas fosse esclarecida. Suelen opta por uma universidade particular, diretamente por dois motivos, em primeiro lugar por já haver nesta instituição aluno surdo cursando (“se eles conseguiram, eu também conseguiria”), e em segundo lugar por que havia intérprete de língua de sinais para interpretar as aulas.

Ela encontra outras amigas surdas, as aulas são todas interpretadas e isso vai lhe dando outra perspectiva tanto de suas possibilidades quanto de sua própria história, de

suas experiências educacionais sem a língua de sinais. Muitos surdos utilizam a expressão “minha cabeça foi se abrindo”, como citado por Suelen, para se referirem ao entendimento das relações entre os elementos sociais, os conhecimentos e as teorias, os significados e as palavras, as imagens e os contextos, as expressões e as línguas, etc. Em sala de aula, o intérprete possibilitava que Suelen entendesse o tema abordado nas aulas e os relacionasse com suas experiências, incorporasse novos termos e expressões a seu vocabulário, compreendesse o contexto da universidade e as relações estabelecidas neste espaço, tanto com surdos quanto com ouvintes.

Tanto que Suelen é levada a refletir sobre sua escolarização “se eu tivesse um intérprete em sala de aula antes, eu tinha melhorado nas disciplinas [...] parece que eu estava fechada”. Na universidade a possibilidade do conhecimento se abria a Suelen, sua consciência se abria para o mundo através de uma língua visual e gestual. Em seu TCC acabou inclinada a pesquisar sobre alunos surdos na modalidade de educação de adultos na escola especializada, em que conseguiu relacionar sua experiência com as teorias e os autores estudados. E apesar da pressuposição da família de que, por ficar surda (ensurdecida), Suelen não conseguiria ir muito longe, contrariando a ‘lógica’,

eu tenho três irmãos, comigo são quatro filhos, e eu fui a única que passei no vestibular, nenhum dos outros fez, todos pararam de estudar, eu sou a única que continua estudando até hoje, ou outros começaram a trabalhar e pararam de estudar [...] (Suelen).

A partir desta experiência a *aluna-ensurdecida* é confrontada. Na verdade, começara a ser pelo professor do cursinho (“*precisa aprender LIBRAS*”), e dava lugar cada vez mais até a concretização da *aluna-surda*, que aprendia através da língua de sinais, que vivenciava uma experiência visual, que já não vê limitações em sua condição, que nega a surdez como o ouvinte negado (Não-Ouvinte).

Durante seu processo de formação, outra possibilidade se abre a Suelen, intensificando sua transformação, sua formação e a construção de sua identidade, a saber, a possibilidade de *vir-a-ser* instrutora de LS, pelo convite feito por uma intérprete que trabalhava em sua universidade. Saber LS e usá-la não habilita ninguém a ensiná-la, assim como falantes e usuários da LP não são a priori professores ou instrutores de LP, e Suelen sabia disso, a ponto de recusar inicialmente a proposta.

Mas lhe foi apresentada uma argumentação, pela intérprete, que lhe faria repensar a decisão “você quer que um ouvinte vá dar aula de LS?”. Ter um ouvinte ensinando LS, é mais uma vez para os surdos, perder espaço, e ainda mais, é ter seu espaço colonizado pelo ouvinte, determinando uma espécie de dominação, como mais uma coisa que o ouvinte pode fazer no lugar do surdo, que o secundariza e subordina. Nesse contexto, ensinar LS é um espaço em que o surdo pode pensar em si mesmo como surdo a partir da LS que domina e ensina, espaço de reafirmação de uma identidade positiva, a identidade surda.

Suelen tem confiança na pessoa que a convidara, pois manifesta sua opinião que acreditava ter motivado o convite “ela [intérprete] sabia e respeitava o direito do surdo”, esta atitude era digna de confiança, de modo que a resposta de Suelen à argumentação foi também neste sentido, “não, precisa respeitar o surdo”. Respeitar o surdo significa possibilitar que seus espaços sejam garantidos, e nesse contexto, o ensino da LS é um espaço reivindicado pelos surdos, exclusivamente, ensinar LS é um direito do surdo, porque lhe favorece a identificação como surdo, longe das demais identidades pressupostas, e por isso precisa ser respeitado.

Vale destacar, no entanto, que as razões principais que a levaram a aceitar a proposta não foram as motivações políticas, linguísticas ou identitárias, mas pessoais e financeiras, pois ajudar a família era mais que um desejo, tornara-se uma necessidade, diante de todas dificuldades vivenciadas consigo, bem como a própria realidade material da família. Enfim, Suelen aceita o convite e assume o desafio de construir uma prática baseada apenas num conhecimento bastante simplista da LS, no que diz respeito aos aspectos técnicos e linguísticos do que posteriormente ela viria a experimentar como aluna de um curso de letras com habilitação em LS.

E eu pensei “como fazer”, porque não tinha experiência, não tinha estratégia, nem metodologia, mas como fazer [...] eu tive sorte porque antes eu fiz um curso básico de LS na UVA, onde eu percebi muita coisa, então pensei “eu já esqueci, faz tanto tempo, no final do curso, eu não lembro, como fazer” e comecei a ter ideias e surgiu minha própria metodologia “ah! posso fazer isso, fazer aquilo”, organizava bem e depois mostrava para a intérprete, minha amiga, mostrava à ela “tu concorda?”, “está muito bom, perfeito!”, me estimulava e eu acreditava em mim, que era possível, um ponto positivo pra mim, eu consigo passar, dá sim... comecei a me organizar e isso me estimulava, organizei bem, comecei a ensinar, ensinar,

parece que já sabia tudo aquilo, e parece que o português foi ficando de lado e foi entrando a LS, eu estimulava todos, e via os alunos se desenvolvendo, e era muito bom porque eu acredito que os alunos se desenvolvendo como professores também é muito bom (Suelen).

Vale destacar segundo este excerto, como o encontro de Suelen com sua amiga intérprete foi determinante para que ela pudesse enfrentar os desafios da ‘instrução’ da LS, principalmente considerando o fato da turma ser composta por professores da instituição religiosa que a intérprete representava. Porém, ainda presa à uma confirmação e aval da intérprete, representada pela concordância desta com o material ou planejamento elaborado por Suelen “*tu concordas?*”. Pela imaturidade naquela prática, Suelen apenas passa a acreditar que é capaz de superar tais desafios, quando é estimulada a fazê-lo “*me estimulava e eu acreditava em mim*”. E assim a sucessão de superações neste contexto leva Suelen a vivenciar outra personagem em seu processo de construção, a de *surda-instrutora-de-língua-de-sinais*, de modo que o português, que ainda fazia parte de sua comunicação, dá lugar à LS, “*comecei a ensinar, ensinar, parece que já sabia tudo aquilo, e parece que o português foi ficando de lado e foi entrando a LS*”.

Passam a conviver, pois, no processo de construção de sua identidade, duas personagens que vão se retroalimentando enquanto estão sendo vividas nas atividades de Suelen, as de *aluna-surda* e *surda-instrutora-de-língua-de-sinais*. Ambas se reatualizam na medida em que provocam uma revisão do olhar da outra, na medida em que desestabilizam umas às outras, fornecendo elementos para a reconstrução das duas, talvez simultaneamente.

Posteriormente Suelen fora convidada por um grupo de surdos mais experientes, que já trabalhavam em cursos livres de LS, para compor seu quadro de instrutores, dada a experiência que havia adquirido, o que representou o reconhecimento de um esforço e de um avanço em seu trabalho, do ponto de vista profissional, e o reconhecimento dos surdos com relação à sua identidade cultural, que agora fazia mais sentido para Suelen os papéis e as personagens que assumia.

Bom porque dentro do curso tem muitos surdos, diferentes, com suas experiências de vida, tenho observado e aprendi muito nas trocas de experiências com os outros, desenvolvi, melhorou muito...

Esta experiência lhe serve como um estágio até a conclusão de sua graduação, mas torna-se continua posteriormente, pois assume o caráter de uma atividade remunerada, de um trabalho, que gira em torno do ensino da língua de sinais, e que passa a conviver com as possibilidades e metamorfoses que surgirão em sua vida em seguida. É uma atividade que Suelen ainda desempenha, posteriormente como estágio de sua formação em Letras/Libras já que virá a ser contratada pela Secretaria Municipal de Educação como professora, conforme será descrito.

Assim, Suelen vai se assumindo como surda, em torno da língua de sinais e das experiências dela advindas e por ela oportunizadas, tanto na relação com os outros, surdos e ouvintes, quanto nos estudos, no estágio que desempenha como trabalho, e agora na representação da 'classe' ou do grupo, pois Suelen torna-se membro da Associação de Surdos de Belém. Esse primeiro contato é favorecido pela facilidade e pela habilidade na escrita, para registrar as atas das reuniões. Estar na associação não significava estar em sua sede, pois fisicamente ela não existia, mas significava estar com os surdos que a compunham, que partilhavam os desafios da diretoria. E simbolicamente a Associação sempre houve, mas politicamente não se posicionava.

A boa relação de Suelen com todos os surdos que participavam da Associação, principalmente considerando sua facilidade para se expressar verbalmente (não necessariamente oralmente), leva-a a ser indicada pelo próprio grupo como presidente da Associação, representante maior do movimento. Suelen é bem quista por toda a comunidade surda, por intérpretes e familiares de surdos, e aceita o desafio por dois mandatos consecutivos, falando da surdez em língua de sinais, dando visibilidade à questão da surdez, à própria língua de sinais, aos anseios dos surdos, às questões silenciadas, às relações de poder e opressão, à educação dos surdos, assumindo uma nova personagem, cujo papel de militância a coloca diante de outra identidade, a de *surda-militante*.

Esta identidade é vivenciada no dia a dia de Suelen e em sua presença e representação do grupo (de surdos), em palestras, em eventos, dando orientações às famílias, conversando e convencendo os surdos das principais questões e problemáticas da surdez, nas instituições de educação especializada para alunos surdos, diante das instituições de ensino superior, dentre outras. Uma militância que passa a determinar

sua atuação política enquanto *surda*, enquanto *professora-surda*, enquanto *estagiária-surda*, enquanto presidente da Associação.

Em contraponto à expressão pela qual faço opção, *surda-militante*, resgato do trabalho de Perlin (2005), uma descrição bastante pontual desta posição identitária de militância, a que a autora se refere como sendo uma *identidade política surda*, conforme se segue:

Trata-se de uma política que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais (p. 63).

Da qual segue uma observação:

Talvez eu devesse abrir um espaço aqui aos surdos filhos de pais surdos. Eles são criados para conviver com o virtual de ser surdo sem que isso seja uma realidade particularmente perturbadora como o é para os filhos surdos de pais ouvintes (p. 63)

Parece a princípio um equívoco o uso da expressão “política” para a nomeação desta identidade – que viria a ser um desdobramento da *identidade surda*, descrita no mesmo trabalho, caracterizada pelo “uso da experiência visual [...] cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso” (PERLIN, 2005. p. 62-63), o que o aproximaria do movimento (político) dos surdos – pois ser político na surdez, independe de como se concebe a surdez, independe da condição auditiva dos pais e da própria condição auditiva. A posição política se constrói na militância. E a própria militância não é um objeto concreto que se alcança com um movimento breve dos membros, ou uma patente que se recebe por merecimento num sistema hierárquico, mas se constrói no contexto histórico de desenvolvimento do sujeito, uma personagem que se constrói no dia a dia dos embates linguísticos, educacionais, sociais, culturais.

Esses embates não significam apenas os representados pela figura de nossa informante como presidente da Associação, mas no dia a dia de surdos que levantam a bandeira dos surdos em seus espaços de convivência e atuação. Mas em nossa análise concentremo-nos no exemplo de Suelen como presidente e representante dos surdos, que enfrenta os embates e assim vai se constituindo como *surda-militante*, pois problematiza a escola e a contribuição da família para os primeiros sucessos da criança surda em idade escolar.

Os embates com essas duas instituições refletem de forma clara o conjunto de características que favorecem o desenvolvimento de identidades incompletas por sujeitos surdos. Vale destacar anteriormente ao seguimento da reflexão que o que denominamos identidades incompletas, está mais distante da classificação e definição de Perlin (2005), como uma identidade “apresentada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (p. 64), e mais próximo do proposto por Ciampa (2005), como a reposição de um personagem, conservando uma identidade pressuposta sobre o sujeito, resultando num processo de não-transformação, de conservação da mesmidade.

No âmbito familiar a constituição de uma identidade pressuposta de acordo com as expectativas acerca não somente da condição auditiva, mas, na verdade, da condição sensorial do filho, pois sobrevaloriza a audição e a fala, e subestima a capacidade visual como uma possibilidade de vivência de uma nova experiência de apropriação do mundo

A intervenção familiar tem grande influência na construção da identidade dos sujeitos surdos. Uma das consequências é que muito da vida dos sujeitos foi aniquilado porque a máxima era o investimento em ensino da fala (BOTELHO, 1999. p. 152).

No contexto educacional a pressuposição da identidade dos sujeitos surdos como *deficientes-auditivos* é reposta continuamente na rotina da dinâmica escolar em que a diferença é vivenciada como desigualdade, já que

A educação de surdos conseguiu impor a ideia de que o mundo dos surdos é um mundo incompleto, um mundo escuro e silencioso, que se opõe a um mundo brilhante e adorável, onde os surdos podem apreciar a convivência com o ouvinte (WILCOX, 1994 *apud* BOTELHO, 1999. p. 152).

É neste sentido que o embate a essas duas instituições e suas ações, representadas diretamente pela rejeição à LS, se constituem como um movimento de superação e desestabilização dos papéis assumidos pelos próprios surdos frente a possibilidade de transformação em detrimento das conservações pressupostas como identidades dadas e essencializadas.

Mas o ponto central da militância está em como as instituições (família e escola) pensam a LS, e como a partir disso influenciam a formação das identidades surdas, pois esta língua é o principal elemento que caracteriza o sujeito como surdo, longe das pressuposições de incapacidade e incompetência, de *não-aprender* e *não-racional*, de

não-falante e não-ouvinte. E cada vez mais esta língua precisa de reconhecimento e valorização, para que a metamorfose seja oportunizada cada vez mais cedo para outros surdos.

O principal documento que representa essa possibilidade posta (ou dada?) aos surdos – mesmo sem analisar mais profundamente o caráter político destes documentos e de suas regulamentações (ou falta de regulamentações) – é a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 que reconhecem oficialmente, segundo os instrumentos legais do Estado, a LS como sendo a língua oficial da comunidade surda brasileira. Porém, como esta lei não tem força nem poder de apagar anos de opressão nem as representações sobre a surdez, poucos são os impactos observados na família e na escola, principalmente.

Eu comecei a ensinar que, eu tenho visto muitas leis, o decreto 5.626/2002, a lei da LIBRAS, dentre outras, mas que estão guardadas, então nós estamos chamando a atenção para a existência dessas leis [...] Então o que acontece, as pessoas fingem que não vêem essas leis, por exemplo, numa escola há um tempo atrás, havia duas surdas que me procuraram e me explicaram que seus professores não aceitavam a língua de sinais que elas escreviam diferente por causa da LIBRAS e o professor dizia que estava tudo errado (Suelen).

Na verdade está chamando a atenção para a existência de si mesma, em seguida para a existência da LS como língua, que os constitui como surdos, para a LS como ponto de transformação, de metamorfose, já que muitos surdos encontram na experiência escolar uma única oportunidade, a de conservar, a de atualizar a personagem do *deficiente-auditivo-que-não-aprende*, que repõe toda a concepção epistemológica do discurso clássico e moderno sobre a diferença.

Como resultados dessa reposição estão os altos índices de evasão e abandono escolar por alunos surdos, que acabam por assumir outra personagem, a do *surdo-incapaz*, que termina se auto-conservando diariamente em subempregos e empregos informais, além dos que dependem da aposentadoria do governo federal, concedida há anos, e por receio de perdê-la, como um salário garantido, diante das incertezas e das poucas perspectivas do mercado do trabalho, submetem-se à reposição da identidade de *surdo-incapaz*.

Eu acho que a educação é um problema porque muitos surdos estão abandonando a escola, e eu não acho que eles estão

totalmente errados. Por um lado eu os entendo, por outro lado eu não concordo... Eu entendo, por exemplo, quando eles dizem que vão à escola, mas não entendem o que o professor fala, “eu falo para o professor que não entendi, mas ele não tem paciência” [...] é verdade, eles (surdos) não tem paciência e abandonam a escola, um surdo falou pra mim “pensa que eu sou palhaço? Ficar fazendo papel de bobo, eu não”, então muitos abandonam os estudos, eu explico para os surdos que os estudos são importantes para o futuro, para conseguir um emprego, pois hoje é difícil contratar pessoas com baixa escolaridade, apenas para serviços de limpeza, e eu pergunto “é isso que você quer pro seu futuro?”, eu tento aconselhar e eles respondem “não tô nem aí, eu não entendo nada mesmo” (Suelen).

Não há, pois, como não provocar uma reflexão sobre a contribuição tanto das políticas públicas para a educação inclusiva, na forma das leis e dos programas para sua implementação, como da abordagem dos currículos, para a formação das identidades das pessoas surdas, e como tudo isso está diretamente relacionado com a LS, seu processo de aquisição e o lugar disso nas políticas públicas e no currículo.

Com relação à família Suelen problematiza a relação com os filhos surdos, a partir das representações sobre a surdez, já que a primeira providência é sempre procurar um médico, como se tratasse de uma doença, que neste campo de saber serão previstas terapias e tratamentos de correção da fala e de treinamento da audição, com perspectivas de “cura”, longe da possibilidade da LS, em torno da oralidade e das pressuposições ouvintistas que vão desenhando os papéis a serem assumidos e as personagens a serem vivenciadas, cada vez mais longe de uma possibilidade de transformação deste surdo.

As barreiras na comunicação entre pais e filhos são percebidas muito tarde, quando apenas a possibilidade do fracasso é cogitada em todos os campos, social, educacional, trabalhista, etc. e normalmente quando surgem os primeiros raios de uma LS como um a invasão da luz no amanhecer, que rompe a escuridão da noite fazendo-nos ver os cantos e mobiliários do espaço por onde devemos transitar sem esbarrar até encontrar a saída. Mas, então, a família já se tornou um espaço de silenciamento (SACKS, 2010) em que as informações não circulam nem são compartilhadas, impossibilitando a interação entre seus membros.

Nesse momento a identificação com o grupo de surdos os coloca em constante contato e partilha de experiências vivenciadas, na maioria das vezes pelo grupo, mas principalmente, informadas, comunicadas, trocadas, através da LS, visualmente, abrindo-lhes a compreensão do mundo. Segundo essas perspectivas Suelen problematiza sobre a possibilidade da orientação às famílias o mais cedo possível sobre a importância da LS tanto para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do filho(a) surdo(a), quanto para o desenvolvimento social e comunitário, comunicativo e educacional.

A família esquece de apoiar, ou não tem interesse, ou simplesmente despreza o surdo, tem família que pela dificuldade de comunicação pensa “Ah! Meu filho é surdo, não adianta, não vai desenvolver, deixa pra lá!”, não, precisa acreditar e amar seu filho, respeitar a surdez, por exemplo, começa desde cedo, quando ainda é de colo, qual a primeira providência? levar ao médico e perguntar qual as perspectivas de futuro, o médico vai explicar, treinar com a fono, aprender a falar no futuro, aí então levar a criança ao fono, entendeu? Você sabe, a maioria dos profissionais de fonoaudiologia é contra e não aceitam a língua de sinais, mas as vezes pode ser que encontre [...] o fono vai dizer que é importante treinar a oralidade, mas quem vai orientar a família a aprender a língua de sinais? algumas famílias tem sorte de ter contato com outras famílias que tem surdos que sabem a língua de sinais e se integram e vão desenvolvendo e é melhor [...]

dentro da escola se o professor não sabe a necessidade da LIBRAS para a participação do surdo, haverá muitas barreiras na avaliação, no ensino [...]

Sem a pretensão de concluir as reflexões e ainda distante de encerrar a história de Suelen em torno da militância, ou mesmo de tentar defini-la, cabe, no entanto, uma síntese bastante interessante em torno destas experiências, a de que a militância e a vivência da identidade de *surda-militante*, está concentrada na problematização e subversão das identidades pressupostas pelos familiares, em especial pelos pais, e pela comunidade escolar, especificamente para surdos incluídos em turmas regulares, numa tentativa de oportunizar uma mudança de consciência sobre a LS, os surdos e a surdez.

Grande demonstração disso foram as participações de surdos em passeatas organizadas na cidade para reivindicar mudanças na educação destinadas a alunos surdos, pois as principais reclamações estão relacionadas à necessidade de a LS assumir

papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ou seja, que a LS seja a língua de instrução de alunos surdos, o que por sua vez confronta o modelo de escola e de ensino que vem sendo oferecido, bem como desestabiliza a certeza da inclusão como uma experiência exitosa para alunos surdos em escolas regulares.

As passeatas representam, de maneira bem direta, a reivindicação dos surdos pela possibilidade de se constituírem segundo as experiências com que se identificam, vivenciadas num grupo a partir de uma língua visual, assumindo a “Visualidade”²⁰ como uma característica própria, experienciada nas suas relações com o mundo e com os outros. É, pois, o espaço de maior visibilidade da identidade de *surdos-militantes*.

Depois de formada em pedagogia, a identidade de *aluna-surda* é atualizada pelo ingresso de Suelen em outra graduação, agora de letras com habilitação em língua de sinais, em que cursa a licenciatura, destinada preferencialmente a alunos surdos, com objetivo de formar futuros professores surdos, não só para o ensino da língua (de sinais), mas para o ensino de alunos surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Neste curso Suelen estuda a linguística da língua de sinais brasileira, em suas nuances morfológicas, fonológicas, sintáticas e semânticas, conhecendo profundamente a estrutura de ‘sua’ língua, momento que vem complementar a aprendizagem da diferenciação no uso das duas línguas que agora Suelen domina (LS e LP). Esse aprendizado tem agora um caráter científico e é um espaço em que ela atualiza sua identidade de *aluna-surda*, pois as aulas são ministradas todas em língua de sinais, os materiais são todos visuais e pensados para *alunos-surdos*, diferente da graduação em pedagogia que as aulas eram interpretadas.

No entanto, mais do que a atualização de sua identidade, esta nova graduação favorece mais uma vez a metamorfose na vida de Suelen, que agora tem a possibilidade de experienciar. Como *aluna-surda* deste curso Suelen começa a estagiar em escolas da rede pública municipal, como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE de alunos surdos, mas que devido sua formação em pedagogia, assume o papel de professora dessas crianças, a identidade de *professora-surda*, que ensina a língua de

²⁰ Chamo de Visualidade, a característica própria de sujeitos surdos identificados como tais de experimentar o mundo segundo as impressões, informações e interações tomadas visualmente a partir de sua manifestação nos meios sociais.

sinais, ensina os conteúdos para os alunos de uma maneira visual e condizente com suas possibilidades, que orienta os professores.

Principalmente esse papel é fruto das observações de Suelen acerca da realidade de seus alunos, pois projeta sobre eles sua história e nesse sentido tenta fazer diferente no sentido de lhe proporcionar o que durante seus estudos não lhe foi ofertado. Em suas falas Suelen dá bastante ênfase ao fato de, enquanto estudante, não ter uma referência que lhe demonstrasse e/ou transmitisse possibilidades de sucesso e superação, já que apenas os teve no contato com outros surdos na “sala especial” e ao ver surdos comemorando a aprovação no vestibular. Isso porque, na verdade, apesar das discussões acerca das modalidades de ensino destinadas aos alunos surdos, na proposta de inclusão escolar, o bilinguismo, entendido basicamente como o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2), não é favorecido nem pelas políticas educacionais do estado e do município, nem pela estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas em que estes surdos estão “incluídos”.

Sempre que eu chego à escola o aluno fica feliz quando me vê, por quê? Porque ele vê uma surda adulta, professora, parece uma referência “então dá, se ela conseguiu eu também consigo” (Suelen).

O professor não liga para aquele aluno e as vezes eu fico triste porque eu não consigo estar mais tempo com cada aluno já que cada dia da semana eu estou numa escola diferente (Suelen).

O trabalho consistia, no entanto, em atender os alunos surdos em sala de recursos multifuncionais, individualmente, favorecendo principalmente o desenvolvimento de determinadas competências necessárias para sua aprendizagem em sala de aula, bem como trabalhando alguns conteúdos do currículo em LS, além de ensinar LS para a turma em que o aluno estava incluído, assim como, eventualmente, oferecer orientação específica aos professores dos alunos.

Sua atuação estava relacionada às ações de um “programa bilíngue” da instituição, que congregavam profissionais de outras áreas, como fonoaudiologia e psicologia, dentre outros, com quem Suelen relata haver uma boa relação, sem preconceitos explícitos, mas também sem um conhecimento mais aprofundado com relação à surdez e à LS, o que acaba por resultar em discursos que revelam as representações de membros da equipe acerca da surdez, dos surdos e da LS.

Não existe preconceito não, alguns têm uma relação boa, conversam com os surdos, mas alguns, não é preconceito, mas falta conhecer melhor pra esclarecer quem é o surdo, por exemplo, alguns falam “o surdo precisa oralizar”, por exemplo, “Ah! É bom o surdo falar em LS, mas é bom oralizar também” estimulando... tem opiniões diferentes, eu respeito, é normal, respeitar as opiniões, mas as vezes nós surdos ficamos sentidos, porque na opinião do ouvinte falta um pouco de conhecimento (Suelen).

O poder prescritivo do ouvintismo ainda circunda os arredores das próprias estruturas do programa de educação bilíngue, pois os professores surdos são minoria e mostram-se cada vez que discursos como os expostos por Suelen são revelados. O valor simbólico da oralização continua rondando os projetos educacionais destinados a alunos surdos, mesmo quando a LS é supostamente aceita como um (suposto) elemento curricular da (suposta) escola inclusiva.

Esse ouvintismo ainda está representado numa tensão entre surdos e ouvintes que os distanciam fisicamente pela ‘dificuldade’ de comunicação, afetando a interação da equipe e criando subgrupos de surdos e ouvintes conforme relata Suelen:

as vezes eu digo que falta os ouvintes conversarem com os surdos pra que se unam, pra que acabe com isso, os surdos sempre em grupos só de surdos, falta entrosamento com os ouvintes, eu falo que eu concordo que é necessário um entrosamento, mas as vezes a cobrança é apenas em cima de nós [surdos], e os outros [ouvintes]? Também precisam se aproximar para favorecer essa interação (Suelen).

No momento desta problematização outra possibilidade se põe para a Suelen em torno de seu posicionamento no grupo, ou seja, agora contratada como *professora-surda* de alunos surdos na rede municipal de Belém, passa a exercer a possibilidade de se manifestar nas discussões e debates em torno da educação de surdos, da LS e do bilinguismo na equipe.

Ainda na análise deste último excerto de sua vida, segundo suas próprias palavras, é muito interessante observar como os diversos papéis vivenciados por Suelen coexistem, se intersectam, quando ela problematiza a relação entre os membros surdos e ouvintes da equipe, em torno da pressão sofrida para a aproximação, em que se pode reconhecer a *professora-surda* e a *surda-militante* se confundindo.

Agora como professora, trabalhadora, com dois empregos, a metamorfose se manifesta mais uma vez na vida de Suelen, pois pode enfim, participar financeiramente da dinâmica familiar, contribuindo para a resolução de determinadas dificuldades financeiras. A identidade de estudante vai sendo secundarizada, em detrimento da professora, não mais estagiária, que produz, que indiretamente não depende mais financeiramente dos pais.

Suelen começa, pois a viver a transição entre sua vida estudantil e uma nova vida profissional, na qual outros papéis surgirão, outras personagens se sucederão, na constituição de outras identidades que, para conhecermos, necessitaríamos continuar acompanhando o desenrolar de suas histórias.

5.3. PELAS MÃOS DE SUZI:

da língua de sinais e da experiência visual para vir-a-ser *estudante-surda*

Reafirmo neste princípio que o propósito deste trabalho é descrever a surdez do ponto de vista da problematização na análise das pressuposições a que estão sujeitos os surdos filhos de pais ouvintes, em princípio, considerando o ambiente familiar, e os surdos de um modo geral, considerando o ambiente escolar e a dinâmica educacional institucional.

Não há como não iniciar esta reflexão pelo fato de que muitas são as famílias que são informadas da surdez de seus filhos pelos médicos, independente das especialidades, isto é, em um campo de saber que historicamente possui o ‘domínio’ do valor de verdade da ciência moderna, o que nos afasta prescritivamente de outras pressuposições que não sejam de doença, de deficiência, de anormalidade e de incapacidade.

Assim começa a história de Suzi, com um alerta do médico para que sua mãe atentasse para a possibilidade dela nascer com alguma sequela da rubéola, dentre elas a surdez, mais especificamente, “você precisa observar porque sua filha pode nascer surda, você precisa observar durante um tempo”. Eis que as pressuposições dos infortúnios que a ‘doença’ surdez trazem consigo, e as preocupações com o futuro e as possibilidades que Suzi terá em sua vida, no decorrer de seu desenvolvimento.

Seis meses se sucedem de observações e cuidados até que sua mãe desconfia da surdez, e a leva ao médico para confirmá-la, através de algum exame mais específico que tal modelo de ciência como representação da verdade poderia refutar (“eu queria mesmo saber se minha filha é surda, como eu faço?”), até porque depois de testes ‘empíricos’ (“como bater palmas para observar a percepção do som”) sua dúvida persistia.

Uma vez declarada pelo médico, a surdez se torna uma realidade na vida de Suzi, como uma identidade pressuposta por seus pais em que os possíveis infortúnios linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais (SACKS, 2010), passam a povoar as preocupações de sua mãe, pois ser surda, ou deficiente auditiva, ou surda-muda, significa não conseguir aprender, não poder se comunicar, não poder trabalhar, dentre outras negações que compõem o processo de construção desses sujeitos como diferentes (*Não-Ser*).

A identidade de *filha-deficiente-auditiva* está, pois, pressuposta e visível na pergunta que sua mãe faz ao médico sobre suas possibilidades de educação institucional, “ela perguntou para o médico como me colocaria na escola”, e como se escrevesse em letras garranchosas num receituário, indicou-lhe a escola especial que, àquela época ainda se organizava institucionalmente segundo as orientações do paradigma oralista, que além de poder realizar exame de audiometria que atestaria de vez a surdez – porque refutá-la já não poderia mais – poderia oferecer-lhe as melhores condições para sua ‘cura’, ou sua amenização (“ele disse pra me levar na escola Felipe Smaldone, porque lá poderia atestar minha surdez com o exame de audiometria”).

Após atestada a surdez (novamente) pelo exame realizado na escola, com o consentimento da “irmã”²¹, Suzi foi logo introduzida nas atividades da instituição, pela descrição de nossa informante, inicialmente com atendimentos no setor de estimulação precoce – “*eu comecei a estudar com nove meses, aprendendo a pegar, essas coisas... treinamento auditivo, treinamento da fala desde pequena [...]*” – seguindo talvez a compreensão do senso comum de que quanto mais cedo inicia-se o ‘tratamento’, maiores são as chances de ‘cura’.

²¹ Freira da congregação religiosa responsável pela administração do instituto-escola.

Num grande salto em sua linha de análise temporal, Suzi demonstra claramente a diferença fundamental entre a caracterização das instituições destinadas ao atendimento de ‘alunos’ surdos, ou mais adequadamente, deficientes auditivos, quando afirma: “*eu não sabia que lá era uma escola, eu sabia que era uma escola especial [...]*”. É um tanto quanto claro que sua afirmação não é uma constatação da época, principalmente considerando a etapa do desenvolvimento em que se encontrava àquela época, mas estão recheadas de suas concepções e representações sobre a escola e a educação de surdos hoje. Porém, não há como fechar os olhos e os ouvidos, para a diferenciação implícita em sua frase e as consequências disso no processo de construção de sua identidade.

O adjetivo “especial” que diferencia as instituições dá conta de um paradigma composto por concepções epistemológicas meramente clínicas e modelos totalmente terapêuticos de atendimento dos ‘alunos’, o que favorece unicamente a possibilidade de reposição, de atualização da identidade de *filho-deficiente-auditivo*, em que a oralização se constitui como atividade central e a aprendizagem, a escolarização fica secundarizada e trabalhada de modo muito elementar.

Eu comecei a aprender a oralizar [...] e eu fiquei na escola até a primeira série, mas minha mãe sempre ficou preocupada e começou a perceber “minha filha é surda e não consegue desenvolver, sabe oralizar apenas algumas palavras, não pronuncia frases [...]” (Suzi).

Assim, estudar numa ‘escola especial’ significava, para Suzi, aprender a oralizar, conhecer palavras, tentar assumir uma identidade de *filha-ouvinte*, pressuposta por todas as famílias, por todos os pais ouvintes, no caso de Suzi, antes da possibilidade da surdez aberta pela rubéola; identidade essa caracterizada pela capacidade de falar oralmente, de articular palavras segundo o modelo de comunicação entendido como correto e superior, a comunicação oral-auditiva.

Outro fator se destaca na história de Suzi que passa a lhe reorientar os rumos, considerando os comportamentos normalmente esperados das famílias que tinham filhos deficientes auditivos em escolas especiais. Ao contrário das famílias que após a matrícula dos filhos nessas escolas, acreditavam estarem certas do desenvolvimento (e da cura?) de seus filhos, dentro das expectativas deles como falantes oralizados, a mãe

de Suzi passa a acompanhar o desenvolvimento de sua filha mais de perto, de modo a fazer visitas à instituição e conversar com professores e com as ‘irmãs’.

Essa preocupação (“*como outras crianças conseguem pronunciar frases e a minha filha só palavras*” e *ficou preocupada [...]*) representa a visualização do fracasso da proposta de educação oralista, que acredita ser capaz de transformar *surdos-mudos* em *ouvintes* com alguma limitação auditiva (*deficientes-auditivos*), mas capaz de se comunicar ‘normalmente’, quando na verdade apenas atualiza as pressuposições da identidade em torno da incapacidade, neste caso, da incapacidade de comunicação e aprendizagem. E numa de suas incursões pela escola, a mãe de Suzi observa dois alunos surdos conversando em sinais, então, outra perspectiva se abre.

Minha mãe resolveu ir até o Felipe Smaldone e observou que dois surdos conversavam em sinais, estavam se comunicando e ela ficou pensando “eles conseguem se comunicar e eu não consigo, por quê?” e ela ficou se perguntando porque, estava preocupada, pensou “como posso ensinar isso pra minha filha?”, estava muito preocupada [...] (Suzi).

Naquele momento o modelo de comunicação único e perfeito fora desestabilizado, o sucesso e o fracasso demarcados, respectivamente, na LS e na oralização, e a mãe de Suzi não se preocupava mais em como sua filha deveria se comunicar com o mundo, mas como ela deveria se comunicar com sua filha, e desestabilizou a normalidade da audição numa inversão epistemológica que a colocou em direção à sua filha e à outro modelo de comunicação, gestual e visual.

Desestabilizou a linha abissal que separa a oralização, localizada ‘deste lado da linha’, da sinalização que tem seu lugar do ‘outro lado da linha’ (SANTOS, 2010), movimentando-se entre estas partes, procurando um curso de LS oferecido na universidade em que estudava e cursava pedagogia.

Nesse primeiro momento em que o curso se detinha apenas em divulgar a LS, e que teve duração de dois dias, a mãe de Suzi se dá conta do que se trata aquela ‘língua’, ou seja, “*Ah! A língua de sinais é própria do surdo!*”, resolveu se inscrever no curso e levar sua filha junto. Ao participar das atividades do curso Suzi se integra, participa, aprende e acompanha tudo com muita facilidade, momento em que a visualidade começa a lhe fazer mais sentido que os movimentos da boca e o esforço para fazer a leitura labial.

E o Sandro era o professor, e eu fiquei olhando, eu era criança, e aprendi muito rápido, e comecei a fazer perguntas pro Sandro, e a mamãe se deu conta de que eu poderia desenvolver com a língua de sinais (Suzi).

O encontro com um professor surdo lhe favorece outra identificação, não mais a de *deficiente-auditiva*, mas a de *filha-surda*, em que a sinalização lhe confere a possibilidade concreta de comunicação, de aprendizagem, de desenvolvimento, etc. Tantas possibilidades eram visíveis na atenção, na aprendizagem, na comunicação e na interação de Suzi com seu professor surdo Sandro.

Sendo agora a LS possibilidade de desenvolvimento para Suzi, sua mãe também precisa se transformar para garantir que a LS cumpra o mesmo papel na vida de sua filha. Mesmo que não seja o ponto central da análise deste trabalho, compreender a transformação na vida da mãe de Suzi nos ajuda a compreender também o processo de construção da identidade de sua filha, informante principal desta pesquisa. Assim, outra representação do fracasso do paradigma oralista está, pois, na própria transformação da mãe de Suzi, já que ela precisa rever seu papel de mãe e de estudante de pedagogia, em processo de transformação para *vir-a-ser* professora. É bastante relevante perceber como estes três papéis se entrecruzam.

Então mamãe me ensinava matemática, português [...] na verdade, antes a mamãe viu lá no Felipe Smaldone, uma placa no banheiro com o nome e nas outras salas, e resolveu fazer igual em casa, colocou placas na sala escrito S-A-L-A, na cadeira e nos outros objetos pra eu decorar os nomes das coisas [...] a mamãe também comprou uns livros de histórias que eram visuais e eu lia desde cedo, porque eu não entendia as palavras, dava pra eu entender a sequência da história, um pouco, lendo as imagens eu entendia [...] também a mamãe começou a treinar comigo o alfabeto manual junto com a oralização, também as famílias b-a, b-e, b-i, b-o [...] tinham cartazes dentro de casa e eu treinava muito, todo dia [...] a mamãe me dizia “vá comprar cinco ovos” e eu treinava a oralização “comprar cinco ovos, OK” e eu ia e dizia “eu quero cinco ovos” e voltava, parecia um treinamento pra saber da matemática do dia a dia (Suzi).

Essa transformação de sua mãe favorece que Suzi não tenha sua aprendizagem concentrada na oralização, mas no desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos que lhes seriam fundamentais nos anos seguintes de sua escolarização e de seu desenvolvimento, como no caso da visualidade, exercitada pelo estímulo à leitura de

livros com imagens detalhadas, através dos quais poderia compreender o contexto da história; bem como no ensino do alfabeto manual, através do qual Suzi poderia estabelecer relação entre o que aprendia em português e os novos conhecimentos em LS.

A construção da identidade de Suzi como *aluna-surda-que-aprende* é resultado de todo o envolvimento de seus pais em seu processo de aprendizagem e em seu desenvolvimento escolar, e no estímulo ao aprendizado da LS, sempre com paciência e disposição no exercício dos papéis de pai e mãe.

Na primeira série eu estudava muito porque meus pais me estimulavam muito, meu pai me estimulava a decorar os nomes dos números um, dois, três, quatro [...] eu errava e ele tinha muita paciência e continuava me estimulando [...] e a mamãe também.

Diferente das demais histórias e diferente da história da maioria dos surdos filhos de pais ouvintes, toda essa transformação, mesmo que simples, mas bastante significativas, foram vivenciadas por Suzi ainda na primeira série do ensino fundamental, ou seja, muitos dos infortúnios que são criados em torno da surdez, não foi vivenciado por ela, dado o esforço e empenho de sua família.

Porém, apesar de a LS transitar pela instituição em que Suzi ‘estudava’, era tratada ainda de maneira muito permissiva pela escola, fora do currículo, ou sequer como elemento de acesso ao currículo, ainda era esta língua (de sinais) considerada perigosa para o aluno, dada a (falsa) possibilidade de comprometer o aprendizado da oralidade e o desenvolvimento da inteligência da criança. Com isso, mesmo situada historicamente no contexto do paradigma inclusivo, a instituição cumpria o papel de tornar as crianças ‘educáveis’, para que posteriormente pudessem ser incluídas em turmas regulares de escolas regulares.

Incluir se constituía, pois, numa tentativa de normalização do sujeito, de atualização da identidade de *ouvintes-com-dificuldade-de-audição*, em que uma das estratégias para desarticular a possibilidade da LS para aquelas crianças, era separar os alunos antes enturmados no instituto, pois longe um do outro surdo não há como a LS acontecer, fluir, afetando sua constituição.

A minha turma de surdos era a que desenvolvia mais rápido, as outras turmas continuavam, e a irmã resolveu me colocar numa escola inclusiva e meus colegas em outras escolas e assim foi separando os surdos, e fomos perdendo contato[...] (Suzi).

Agora Suzi começa, efetivamente, a experimentar os infortúnios construídos em torno da surdez, pois incluída numa escola pública vivencia um ambiente completamente adverso segundo tudo o que vinha aprendendo em casa com os pais (principalmente com a mãe) e na escola, pois eram conhecimentos que conseguiam coexistir em si, a visualidade crescente e a oralidade insistente.

“Comecei a estudar e tive muitos problemas, eu sofria discriminação de professores, normal [...]”. Ao dizer “normal”, está, mais uma vez, claro que essa naturalização é resultado de um processo de opressão bastante intenso durante o período em que esteve na escola, mas que se torna consciente para Suzi apenas depois de seu amadurecimento e das reflexões que eles lhes proporcionou, porém, não há como negar o fato de que durante muito tempo o ouvintismo (SKLIAR, 2005) foi naturalizado pelos surdos, dado o histórico de opressão dele resultante.

Essa opressão envolve, então, tanto o modelo de comunicação quanto a língua utilizada pelos alunos surdos na escola, que acaba por expor e confrontar o professor e seu conhecimento não somente sobre o aluno, mas sobre o ensinar de um modo geral, ou seja, sobre suas competências pedagógicas e sua capacidade de resolver problemas educacionais.

Eu lembro que a professora estava explicando a matéria e eu estava conversando com minha colega porque eu não entendia nada que a professora falava, então eu ficava conversando em língua de sinais com minha colega, e a professora viu e ficou muito brava, mandou nós pararmos de falar em língua de sinais, e mandou que sentássemos em locais separados [...] eu morri de vergonha e fiquei calada até o fim da aula (Suzi).

A presença da LS em sala e o modelo de comunicação utilizado pelos alunos surdos, *a priori*, impedem que o professor exerça seu papel, pois toma consciência de que o conteúdo não está sendo compreendido, e de que diante da impossibilidade de utilizar esta língua, que ele desconhece, aquele aluno torna-se um estranho, um estrangeiro para ele. Diante dessa constatação, a alternativa encontrada pelo professor é proibir o uso da LS em sala e separar os colegas, pois sem a LS e longe uns dos outros

Suzi era apenas uma *aluna-ouvinte-com-dificuldade-de-audição*, tanto que “ficou calada até o fim da aula”.

Vieira-Machado (2010) utiliza uma expressão para analisar as estratégias de colonialismo na escola regular, que é bastante adequada à reflexão da situação vivenciada por Suzi e por tantos outros surdos ‘incluídos’ em escolas regulares: a *indiferença à surdez*, ou mais apropriadamente, a *invisibilidade da alteridade surda*. Como negar que diante da ordem para que as alunas não falassem em LS, a alteridade surda foi tornada invisível? Como negar que esta mesma alteridade foi novamente invisibilizada quando as alunas foram trocadas de lugar, separadas? Como negar a indiferença da professora para a possibilidade de Suzi não estar aprendendo? “a invisibilidade se dá com a necessidade de apagar as diferenças” (VIEIRA-MACHADO, 2010. p. 143).

Outro aspecto que favorece a reflexão de como a escola contribui para a atualização das identidades pressupostas pela família e pela própria escola, uma identidade de *ouvinte-com-dificuldade-de-audição*, é o relato de Suzi de como sua mãe lhe ensinava os conteúdos escolares.

Eu lembro que a minha mãe me ensinava e nós treinávamos bastante coisas visuais, por exemplo, ela usava uma laranja e uma maçã pra me explicar o movimento dos planetas em torno do sol, eu observava e entendia, fazia coisas práticas em casa, me mostrava com materiais visuais, muita coisa (Suzi).

Ao usar a palavra ‘treinava’ no contexto dos recursos que sua mãe utilizava nas atividades em casa, fica claro que tal expressão é utilizada inadequadamente para o contexto, como se fosse uma extensão do que se fazia na escola especial, quando na verdade, era em casa, nas atividades planejadas, ensinadas e avaliadas pela mãe, que Suzi era educada. Assim, ao contrário do que a escola tentava fazer, construir uma identidade para que Suzi exercesse um papel de deficiente, sua família desconstruía tudo isso e lhe favorecia uma transformação, tendo a LS e a visualidade como possibilidades. O resultado desse processo eram as notas de Suzi como as melhores da turma, o que talvez pudesse dar à escola a falsa sensação de sucesso, e a razão em torno da oralidade como modalidade mais apropriada

Outro fator que contribui para a reflexão da contribuição da escola nesse processo é o tratamento curricular dado aos surdos em seu processo de escolarização,

pois muitos são os relatos, no convívio com muitos surdos, de que os conteúdos são abordados de forma bastante elementar com alunos surdo, conforme relatado por Suzi quanto à preocupação de sua mãe.

Mamãe percebeu então que na escola os conteúdos e avaliações eram muito fáceis, muito simples, parecia que os exercícios feitos em sala eram copiados para as provas, e a mamãe não gostou (Suzi).

Para esta reflexão valemo-nos dos escritos de Lunardi (1998, *apud*. VIEIRA-MACHADO, 2010) que trata das estratégias de colonização corriqueiras no dia a dia do aluno surdo, que denomina como sendo uma espécie de *infantilização do conteúdo*, que segundo Skliar (1997) seria a reprodução de um estigma que define os surdos como deficientes mentais, ou como deficientes da linguagem, pois o fato de não desenvolverem a oralidade significa, então, um comprometimento na faculdade mental dos surdos para a linguagem.

A alternativa, então, foi trocar Suzi de escola, e foi escolhida uma escola particular quando de sua transição para o segundo ciclo do ensino fundamental, e como desde cedo já compreendia que a surdez não lhe coloca sozinho no mundo, nem isolado nele, Suzi esperava encontrar outros surdos com quem pudesse interagir, conversar, trocar experiências, ideias, etc. Qual foi sua surpresa quando se deu conta de que não haviam muitos surdos.

Quando eu mudei pra escola que eu comecei a estudar eu observei que tinham muitos ouvintes e eu falei pra mamãe ‘mamãe não tem surdos aqui!’, e a mamãe ficou espantada, sem saber o que fazer, e disse ‘não tem’, e eu comecei a chorar (Suzi).

Chorou talvez por nunca estar sozinha, mesmo com as opressões vivenciadas na escola, sempre teve seu outro-surdo para compartilhar tudo, em LS. E então os infortúnios da aprendizagem continuaram e Suzi continuava não entendendo nada do que o professor explicava.

Até que falei pro meu pai ‘eu não entendo nada do que os professores falam’ e ele me respondeu ‘não tem intérprete na escola que saiba bem a língua de sinais’ e eu disse ‘tudo bem!’ (Suzi).

Como não compreende ainda a importância do trabalho do intérprete de LS na escolarização do aluno surdo, o que resta a Suzi é continuar com as aulas de reforço

realizadas no contra-turno da escola e continuar estudando em casa com o auxílio dos pais. Eis, então, o momento em que Suzi reconhece finalmente que sua educação e aprendizagem se dão mesmo é em casa nas atividades com os pais, “na verdade eu estudava mais dentro de casa do que no reforço”.

Diante de todo o complexo contexto criado pelos pais em casa para garantir a aprendizagem e desenvolvimento de Suzi, ela começa a se transforma mais uma vez, deixando de ser uma *aluna-surda-que-aprende*, para se tornar uma *estudante-surda*. A diferença entre *a aluna* e *a estudante*, poderia, a título de diferenciação das etapas de construção das identidades de Suzi, significar, a primeira, uma postura passiva diante das situações de ensino, e a segunda, uma postura mais ativa na busca do entendimento e da compreensão do conteúdo, conforme explica a própria Suzi:

quando eu tinha alguma dúvida de verdade eu perguntava para a professora, por exemplo, eu não esperava a professora colocar pra mim, não, eu era diferente, eu era diferente, eu perguntava, ela me explicava, eu prestava bem atenção e aprendia rápido, eu entendia rápido (Suzi).

Uma situação que vem reforçar esta análise da identidade de *estudante-surda* é a experiência vivida por Suzi na turma especial instituída para alunos surdos num colégio estadual onde seu pai era professor. Era também um momento em que Suzi poderia esclarecer todas as suas dúvidas com relação às disciplinas e ter as respostas e explicações todas em LS. “*Às vezes eu tinha dúvidas de português, matemática e eu perguntava, só as dúvidas, porque eu não gostava de conversar com os ouvintes e surdos da turma [...]*” (Suzi).

Em primeiro lugar é bastante interessante observar como a existência de muitos surdos que usam a LS não é novidade para Suzi, pois essa vivência ela tem desde muito cedo, graças ao esforço e dedicação de sua família. Em seguida, se desinteressa por conversar com outros surdos em LS. A LS já está naturalizada para Suzi apesar de não ser ainda muito fluente em seu uso, mas a construção de sua identidade, desde cedo também considera a LS como um dos principais elementos constitutivos. Seu objetivo central são os estudos.

Meu foco principal eram os estudos, meu interesse maior era os estudos, então quando eles vinham conversar comigo eu não me interessava muito, porque eu percebia que eles gostavam muito

de conversar, não tinham interesse nos estudos, ficavam esperando o professor dar as respostas (Suzi).

Vivenciar a identidade de *estudante-surda* significa participar da aula, fazendo colocações, tirando dúvidas, fazendo perguntas, etc. atitude que Suzi não percebia nos surdos que frequentavam aquela turma. Como aqueles que descobriram a LS como quem acha um mapa do tesouro, seus colegas estavam mais preocupados em se comunicar, coisa que não fizeram por muito tempo, nem com seus pais. Aprender mais aquela língua (de sinais) lhes oportunizava vivenciar outros personagens e desempenhar outros e diversos papéis.

Esperar a resposta do professor era uma atitude daqueles surdos que vivenciaram uma educação extremamente colonizadora, em que somente o professor, figura que representava o poder do conhecimento poderia lhes fornecer, por benevolência redentora, já que os alunos surdos não correspondiam ao aprendizado e às expectativas do professor e da escola. Suzi não vivenciou este infortúnio, pois ao contrário de muitos surdos que depois de terem sua alteridade invisibilizada, não tinham outra alternativa a não ser abandonar a escola, ela tinha os pais que jamais permitiram que a possibilidade de não-aprender se aproximasse, e lhe ensinavam da melhor maneira possível em casa.

Era difícil para Suzi compreender essa diferença de prioridades, pois para ela estudar era normal, se interessar pelos estudos também, já que mesmo com a invisibilidade e o preconceito vivenciados na escola, Suzi sempre aprendia, era aprovada e prosseguia seus estudos, jamais chegou a pensar que não sabia, ou que seria ignorante e que não desenvolveria. E assim, ficou também pouco tempo frequentando esta turma especial, mesmo tendo por perto o pai como professor, pois, como volta a afirmar em seu relato *“Estudar, de verdade, era dentro de casa, mais”*.

Na descrição de sua relação com os colegas ouvintes em sala, outra característica da colonização do currículo fica clara, a saber, a gramaticalização²² do currículo escolar de acordo com a língua oficial. Esta característica vem reforçar a invisibilidade da alteridade surda, já que muitos são os relatos de alunos surdos que durante as atividades e explicações dos professores em língua portuguesa oral, não tem condições de

²² Entenda-se por gramaticalização, nos termos da análise este trabalho, a priorização dos conteúdos e conceitos da gramática da língua portuguesa nos currículos escolares, em detrimento de outros referentes às condições de uso, produção e interpretação da língua.

acompanhar a explicação, tentando fazer uma leitura labial, como único recurso disponível e copiar as anotações feitas pelo professor no quadro. Suzi explicita bem esta questão quando relata suas impressões sobre a relação com os colegas ouvintes da turma.

A relação com os ouvintes, no primeiro e segundo ano, mais no primeiro ano, na oitava série também, os alunos ouvintes copiavam as anotações do quadro e tinham mais a explicação oral do professor, então me emprestavam e eu copiava tudo e lia tudo, em casa eu copiava tudo [...] (Suzi).

Era, pois uma relação de colaboração, dada a desvantagem de Suzi em relação aos colegas ouvintes no que diz respeito às possibilidades de acompanharem as aulas. A gramaticalização fica evidente quando observamos o fato de que as aulas se concentram numa exposição oral dos conteúdos e na disposição de anotações sempre considerando a língua oficial, isto sem considerarmos as questões referentes ao modelo de avaliação, por exemplo, que também obedecem à mesma lógica. A desvantagem fica então evidente no uso do advérbio “mais” na frase “*os alunos ouvintes copiavam as anotações do quadro e tinham mais a explicação oral do professor*”, já que Suzi dispunha de apenas um recurso, a leitura labial, e ainda muito precariamente.

Como *estudante-surda* Suzi vivencia uma experiência diferente durante o ensino médio, a interação com alguns professores. A experiência aconteceu em duas disciplinas, mas o suficiente para lhe favorecer outros aprendizados. A primeira disciplina foi a de Desenho, em que o professor dava-lhe explicações complementares e mais detalhadas durante os intervalos, quando os colegas ouvintes saíam da sala, e a segunda foi a de Matemática, em que o professor se preocupava com seu entendimento dos conteúdos.

Desta interação dois relatos se destacam com relação ao processo de construção de sua identidade: inicialmente o fato da disciplina ser bastante visual, o que para Suzi era um excelente facilitador, a ponto de se destacar sobremaneira dos demais colegas, o que nos leva a uma breve reflexão paralela das possibilidades que estariam à disposição de Suzi se sua alteridade fosse considerada quando da efetivação do currículo em seu dia a dia em sala (pelo menos) – “*dava pra entender porque era visual [...] eles falavam “eu acho muito difícil” e achava muito fácil*”; em segundo lugar a disposição do professor em aprender alguns sinais da LS para se comunicar com Suzi e auxiliá-lo das

explicações durante os intervalos – “*ele sabia um pouco de LS, ele me perguntava os sinais, eu ensinava e assim nos relacionávamos, na hora do intervalo ele me ensinava e eu entendia com clareza*”.

Na disciplina de matemática, a aproximação do professor favoreceu com que Suzi tivesse condições de poder esclarecer suas dúvidas (“*falávamos sobre os trabalhos e eu explicava pra ele ‘eu tenho dificuldade com a interpretação dos textos dos comandos na matemática, desculpa’*”), principalmente com o interesse do professor em aprender a LS, primeiro perguntando a Suzi, em seguida aceitando sua sugestão de participar de um curso livre de LS (“*eu vi que ele começou a se interessar em interagir e conhecer, começou a aprender LS*”).

A resposta de Suzi e de seu professor de matemática à determinadas situações também revelam características importantes da contribuição da escola, neste caso do currículo escolar e da forma como ele é abordado, na formação das identidade de alunos surdos. Inicialmente Suzi responde ao interesse do professor por sua compreensão com respostas afirmativas quando de fato não havia compreendido o exposto. Mais uma vez necessitamos recorrer ao conceito de *Simulação de Compreensão* conforme descrita por Higgins (1980), Behares (1993), e Góes (1996) (*apud.* BOTELHO, 1998) em que a falsa compreensão assume o papel de um mecanismo de defesa contra a opressão linguística manifesta nas relações de poder entre ouvintes e surdos, de maneira prescritiva na sala de aula. A *estudante-surda* apenas tira suas dúvidas no período do intervalo, longe dos olhares dos colegas ouvintes, ou em casa com a mãe, ou nas aulas de reforço.

A resposta do professor de matemática à argumentação de Suzi de que entre suas dificuldades estavam a interpretação dos comandos das questões, já que eram em língua portuguesa: “*não é só você, os ouvintes também tem, é igual, os ouvintes também tem dificuldades*”. Não era, pois, uma dificuldade da qual Suzi deveria se desculpar, era algo ‘comum a todos’, mas que diante das relações de opressão linguística, mesmo que velada e não reconhecida por ela, Suzi assumia tal dificuldade como uma atribuição ou atributo da surdez.

Mas sua dificuldade com a língua e sua invisibilidade enquanto surda, em sua alteridade, ficou mais evidente em seu relato sobre seus sentimentos na disciplina de Literatura, momento em que o desejo de saber surgiu de maneira mais manifesta. A

disciplina é talvez, no contexto que Suzi apresenta em sua história de vida, ou quem sabe, no contexto da educação de alunos surdos, a representação maior do que Skliar (2005) denomina ‘ouvintismo’ e de como ele se manifesta no currículo e deste para a identidade.

A disciplina trata de textos de “criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada” (p. 61)²³, através dos quais o aluno tenha condições de refletir sobre sua cultura e suas formas de manifestação, sobre a estética e os valores, partindo sempre da possibilidade da reflexão e do exercício do pensamento crítico. Contudo, como alcançar tais objetivos se o que está em jogo são modalidades diferentes língua, bem como, e mais profundamente na análise da alteridade surda, formas diferentes de manifestação e registro? Ou seja, são manifestações culturais que estão presas à modalidade da língua utilizada e suas formas possíveis de registro.

O ensino da literatura está tradicionalmente atrelado à leitura de textos, clássicos ou seus resumos, e à exposição oral das considerações do professor com relação à obra em estudo, e Suzi dada sua condição auditiva – canal privilegiado no ensino da disciplina – não tinha condições de acompanhar seu desenvolvimento, mesmo fazendo um esforço de compreensão na leitura labial, já que os textos são compostos de metáforas e alegorias literárias, por exemplo, que inviabilizam seu entendimento.

Era então o único momento em que Suzi se considera incapaz de acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos independente dos esforços de seus pais, ou de aulas particulares – *“minha dificuldade maior era em literatura, poesia, eu não ouvia nada, eu ficava olhando, o professor falando [oralizando] e eu sem entender nada”*. A possibilidade de reprovação afeta a sucessão de superações que Suzi vem acumulando, e lhe apresenta a possibilidade de *vir-a-ser* desconstruída sua identidade de estudante-surda.

Eis que outra característica da invisibilidade da alteridade surda se revela na conversa com a orientadora sobre o seu desempenho da disciplina de literatura. Depois de chorar no banheiro pela notícia de uma nota muito abaixo de sua média até o momento, Suzi explica: *“eu queria saber o que a professora fala pra mim, mas eu não*

²³ Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

consigo!”. Como pudera estudar tantos anos na escola, tirar notas boas, ser aprovada nas disciplinas e não entender o que o professor diz? Esta foi a dúvida espantosa da orientadora que desconhecia os esforços mais viscerais dos pais da aluna, para fazer o papel que cabia à escola – *“e ela se espantou porque pensava que por eu estar há anos na escola, mais ou menos dez anos [...] na verdade eu não entendia nada, mas eu me esforçava muito dentro de casa, e ela pensava que eu entendia”*.

Até que a orientadora da escola faz uma pergunta diretamente para Suzi como nunca antes fora feito *“como podemos resolver, como ajudar?”*. É então momento de Suzi experimentar as possibilidades que deram certo para suas amigas em outras instituições, no caso de ensino superior, mas que poderia bem dar certo pra si, apesar de não entender muito bem como funcionaria, como seria a efetivação dessa possibilidade ela responde *“intérprete”*. Sem entender menos ainda a orientadora pergunta novamente *“mas o que é? eu quero entender, você tem que falar pra mim o que é!”*, e sem ter respostas para dar Suzi apenas chora.

Depois de conversar com a coordenação da escola os pais de Suzi são instigados pela filha a rever seus papéis e se transformarem mais uma vez com um pedido bastante enfático *“eu quero entender o que os professores falam pra mim, eu quero (enfático)!”*, e sem ter outras possibilidades para colocar para a filha, o pai de Suzi argumenta que não há escolas em Belém que tenham intérpretes em sala para trabalhar com alunos surdos e faz um pedido bastante sofrido para toda a família *“como, não tem escola nenhuma, não tem, paciência”*.

Ao pedir paciência, conversando com a filha em LS, o pai de Suzi usa um sinal bastante característico de uma paciência que não supõe qualquer possibilidade de superação imediata e que precisa ser vivenciada como um sacrifício, isso porque não há condições de alteração da estrutura da escola e do ensino, não há alternativas imediatas, não há outras sugestões. O que se poderia fazer era intensificar os estudos em casa sobre as disciplinas com maior dificuldade, dentre elas a Literatura, e continuar contando com os esforços de seus pais.

O pai de Suzi resolveu extrapolar os limites de seu papel imediato e iniciou uma busca na legislação educacional sobre as possibilidades de resolver o problema e livra sua filha do sacrifício, e descobriu que, segundo a legislação vigente, Suzi teria o direito de ter em seus estudos os serviços de um intérprete de LS, e que seria obrigação da

escola ofertá-lo. Como o ano letivo se findava e com esforços redobrados da família Suzi fizera recuperação e fora aprovada para o segundo ano do ensino médio, a reclamação apenas fora feita na matrícula do ano seguinte na mesma escola.

Depois de uma conversa com a coordenação e direção da escola o pai de Suzi coloca em suas mãos a decisão de exigir ou de abrir mão de seu direito a ter os serviços de um intérprete educacional em seu processo de ensino-aprendizagem “*veja bem, você vai decidir se quer o intérprete ou não*”. Suzi tinha dúvidas com relação ao intérprete que não conhecia, o que conhecia era a ‘ajuda’ de uma pessoa que um de seus professores trazia em dias de prova, apenas nesses dias, que lhe explicava em LS os significados de algumas palavras quando ela não entendia.

Hoje ela entende que aquilo não era uma tradução, mas segundo o que suas amigas que já cursavam cursos de nível superior lhe falavam sobre os intérpretes que lá atuavam, aquela ‘ajuda’ era o exemplo mais próximo de que Suzi conseguia chegar. Então pensou bastante naquilo – “*pensei bastante, dois ou três dias, ‘intérprete ou não?’*” – pois entre a dúvida e a possibilidade o que movia os pensamentos de Suzi era a paciência sacrificante que não queria mais viver. Suzi tomou então sua decisão “*eu fui até a coordenação e disse ‘eu aceito o intérprete’*”, e eles pediram para que Suzi esperasse.

As aulas continuaram e Suzi esqueceu sua solicitação, esqueceu de seu direito. Seus pais haviam lhe dado o direito de decidir por seu futuro, de tomar suas decisões, de fazer uma escolha importante, se continuaria a fazer leituras labiais, copiando as anotações dos colegas e se redobrando em casa, se sacrificando fora da escola para que consiga acompanhar o ritmo da turma, sem direito a lazer e descanso, ou se faria valer seu direito de ter um profissional que interpretasse as aulas em LS para que ela pudesse acompanhar as explicações sem maiores esforços, podendo participar da aula sem esperar o intervalo, tirar suas dúvidas, interagir com o professor e com os colegas – “*se você resolver escolher um intérprete avise a coordenação*”.

Até que Suzi é chamada na coordenação, momento em que é apresentada à intérprete que logo começa a estabelecer em diálogo em LS, um cumprimento, depois a troca de nomes e sinais, até irem juntas para a sala de aula. Ao entrar na sala a presença da intérprete causa estranhamento nos alunos ouvintes – “*os alunos ficaram curiosos perguntando quem era aquela mulher*” – pois é uma figura que não possui uma função

clara e cuja presença se confunde com a do professor. Acaso seria outra professora? Uma professora específica para Suzi? Depois da explicação do que se tratava (“*calma, sentem-se, é a intérprete*”) segue a aula de geografia, que agora Suzi acompanharia com a interpretação simultânea em LS.

Então, ela sentou na minha frente, e eu entendi tudo muito rápido (expressão de admiração) e fiquei atenta, focada na interpretação, olhando principalmente pra ela (risos) [...] (Suzi).

Apesar de admitir que, àquela época, não dominava bem a LS – “*eu usava poucos sinais, pouquíssimos, eu sabia poucos sinais [...]*” – a expressão de admiração, que aparece destacada entre parênteses no excerto acima, mas que faz parte do discurso de Suzi já que a entrevista foi realizada em LS, representa o espanto por ter entendido tudo com muita facilidade a interpretação da aula, bem como os risos, também destacados no excerto, representam a alegria da compreensão, do entendimento, da participação, da autonomia.

Não devemos nos deter tanto na análise desta questão que se apresenta de maneira muito pertinente já que a interpretação ou o intérprete e suas competências não são objeto central deste trabalho, mas não há como passar despercebida a importância da visualidade e de como esta competência está intrinsecamente relacionada à modalidade da língua, no caso da LS, já que diante da percepção da intérprete de que Suzi não dominava a LS, esta teve que se valer de recurso ou técnicas de interpretação que colocassem tais informações em condições de inteligibilidade, e assim se deu.

E assim Suzi foi experimentando facilidades, em maior proporção, e dificuldades em proporção significativamente menor. Destas a que se destaca de maneira mais manifesta são as anotações do professor escritas no quadro que Suzi não consegue copiar, já que precisa manter contato visual com a intérprete para conseguir acompanhar as explicações, o que acaba comprometendo seu método pessoal de estudo, pois não tem como recuperar os pontos centrais da aula em casa.

Das facilidades Suzi relata como exemplo central as situações de prova, em que, acostumada que estava em ter apenas uma palavra traduzida em LS, agora tinha todo o texto traduzido em LS pela intérprete, o que lhe dava toda a compreensão do tema abordado na questão, além dos comandos e das alternativas. Agora Suzi tinha total condição de responder a prova sem ter mais dúvidas quanto às palavras, frases e os

contextos de comandos e alternativas, suas dúvidas agora estavam apenas restritas às incompreensões dos conteúdos.

Na hora da prova [...] eu perguntava o sinal de uma palavra e ela interpretava o texto resumidamente e eu entendia rápido, eu entendia os comandos, as alternativas das questões objetivas, ela interpretava e eu conseguia relacionar e responder. Eu percebi a diferença, que dava pra compreender com clareza e fiquei muito feliz (Suzi).

Com a LS e a intermediação do intérprete Suzi consegue aprender melhor até a língua portuguesa, língua que aprendera como primeira língua e que usava com maior frequência, língua com que aprendia, à custa de muitos esforços em casa, mas agora ela conseguia aprender os conteúdos, e muito mais rápidos – “*com o intérprete eu aprendi mais o português, porque eu conseguia relacionar a LS com o significado das palavras, eu entendia rápido, com a LS era muito rápido (enfático)*”.

A ênfase dada por Suzi ao citar a rapidez com que aprendia e compreendia os conteúdos com as interpretações em LS, nos tem bastante valia na análise da surpresa com sua própria capacidade de aprender, agora potencializadas pela LS e pela interpretação, que alcançava um patamar inesperado por Suzi. Nos seus planos de estudos agora Suzi tinha condições de continuar caminhando e assim prosseguiu até a conclusão do ensino médio com sucesso.

Em seguida, a experiência da interpretação começa a tomar o corpo da família, quando Suzi conversando com sua mãe expõe o sucesso da relação com a intérprete em seus estudos. Como fizeram até aquele momento da vida de Suzi seus pais começaram a se envolver no campo da tradução e da interpretação, através da aproximação com os membros da Associação de Tradutores e Intérpretes de LS do Estado do Pará – ASTILP. Era então uma forma de continuar próximos do desenvolvimento educacional de sua filha, conhecendo e se inteirando das questões mais atuais do campo da surdez e da educação dos surdos, fazendo parte dos debates e das discussões institucionais. Era a melhor forma de saber o que reclamar, que direitos exigir, a que instituições recorrer.

Comecei a conversar com a mamãe sobre a relação com a intérprete, como tinha sido bom e ela começou a se interessar, começou a se relacionar com outros intérpretes, também foi quando surgiu o curso da ASTILP (Associação de Tradutores e Intérpretes de LS do Pará), a mamãe começou a ver e conhecer,

também o papai começou a conhecer o grupo do curso da ASTILP (Suzi).

É importante destacar como toda a família acompanha o desenvolvimento de Suzi, desde a descoberta da LS como língua que poderia dar condições de comunicação, de aprendizagem, de desenvolvimento para Suzi, até a descoberta da legislação sobre a educação dos surdos e a obrigação do serviço de interpretação para alunos surdos. Os conhecimentos sobre a surdez e a LS vão tomando conta da dinâmica familiar pois a formação e a atuação profissional dos pais começam a girar em torno da surdez e da educação dos surdos.

A próxima etapa da vida de Suzi, considerando que sua história é uma história de estudos e aprendizagem, é a realização da prova do vestibular, e sua descrição desta etapa de sua vida é exemplo bastante rico para visualizarmos os três diferentes momentos vivenciados por Suzi em relação à LS. Como o vestibular estava caracterizado como um processo seletivo seriado, ou seja, em cada ano do ensino médio o candidato realiza uma prova de acordo com o conteúdo das respectivas séries, assim se apresenta o exemplo, dividido em três experiências bastante distintas.

Na primeira prova, Suzi ainda não estava preparada ou sequer habituada ao modelo de prova, que continha questões discursivas de todas as matérias do currículo do ensino médio, além do que seu pai acreditava que seu conhecimento de LS era suficiente para conseguir fazer a relação com as palavras contidas nas questões, mas não era, e acabou respondendo as perguntas de qualquer jeito.

[na primeira etapa], meu pai estava muito preocupado em me ajudar [...] preocupado, falou que eu faria prova de todas as matérias, mas ele pensava que eu sabia bem LS, mas eu não sabia e quando cheguei lá as questões eram discursivas e respondi de qualquer jeito [...].

Nesta primeira etapa Suzi ainda estava longe da possibilidade da LS como sua primeira língua, ainda estava bastante presa à língua portuguesa e aos esforços da leitura labial como exercício que possibilitaria a comunicação e a interação, o que comprometia sua avaliação, já que é um momento em que não há interação, nem com o fiscal de sala, nem com os demais candidatos, já que se trata de uma avaliação que compõe um processo seletivo. Para Suzi a LS era um apoio para o uso da língua portuguesa, e ainda se sentia presa a esta língua.

Antes quando comecei a usar a LS eu não era fluente, eu usava mais como um apoio, porque eu estava no começo, aprendendo alguns sinais e incorporando ao meu vocabulário, parece que eu estava presa ao português [...].

Na segunda etapa do processo seletivo, período em que cursava o segundo ano do ensino médio, em que já teria os serviços profissionais de uma intérprete de LS e que reconhecia a importância da LS em seu processo de aprendizagem, dos quais a avaliação fazia parte e na qual precisava também de uma adequação à sua condição auditiva, Suzi faz valer seu direito e solicita os serviços de um intérprete de LS – “*Já no PRISE²⁴ 2 eu solicitei o intérprete*”.

Porém, a relevância da LS na educação de pessoas surdas não era compreendida pela instituição àquela época, de modo que o intérprete que foi disponibilizado não era profissional e não correspondeu as necessidades de Suzi, pois sabia LS, mas não dominava as técnicas de interpretação necessárias para a situação, o que irritou sobremaneira Suzi já que viu comprometida sua participação na avaliação e reagiu:

mas o intérprete não era profissional, era alguém que sabia LS, eu tive confusão dentro da prova do vestibular, já discuti, eu disse ‘precisa ter respeito, como você veio, você não é intérprete’ a pessoa riu de mim, foi muita confusão, eu sofri bastante.

Certamente sofreu por ver diante de seus olhos, representado pelo riso do suposto intérprete, a materialização do ouvintismo reproduzido até por pessoas usuárias e fluentes em LS, como se afirmasse sua superioridade em relação à Suzi, que estava em relação de dependência.

Na terceira etapa Suzi e seus pais utilizaram as vias legais para garantir que as condições adequadas para que ela realizasse a prova com suas características respeitadas, isto é, procuraram o Ministério Público para garantir um intérprete profissional na tradução da prova em LS para Suzi.

No PRISE 3 meus pais abriram processo no ministério público, na justiça, querendo um intérprete profissional dentro do vestibular, e conseguiram, aceitaram, conseguiram tudo certo, um intérprete profissional no vestibular, eu me inscrevi no PRISE 3 (Suzi).

²⁴ Processo de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Pará.

Agora ciente de seus direitos e da importância da LS em seu processo de formação de maneira mais consolidada, Suzi e sua família tentam cada vez mais fazer valer e garantir as condições adequadas para o desenvolvimento educacional de alunos surdos, contribuindo para a superação de problemas e para as discussões e debates sobre a surdez, a LS e a atuação de intérpretes educacionais.

Como resultado desse processo de superação de toda a família, através do qual Suzi vai se transformando, ela é então aprovada no vestibular de uma instituição pública e gratuita, etapa de sua vida em que se consolidaram algumas visões sobre os estudos, sobre a surdez, sobre a LS e sobre a interpretação em sala de aula. Essas visões a colocaram diante da exigência da oferta do serviço de interpretação naquela instituição também.

Agora Suzi vive um novo momento de luta, uma nova luta pela mesma causa, a do intérprete, *a priori*, mas que, analisando mais a fundo, é uma luta pela presença da LS em seu processo de aprendizagem, que a constitui enquanto surda, enquanto *estudante-surda* – “*E eu lutava de novo, não é fácil, eu precisava lutar sempre pra conseguir colocar o intérprete dentro de sala porque é muito necessário*”. Não só é necessário para que ela aprenda, para que ela consiga participar da aula, como também, e principalmente, para que seja surda, para que continue vivenciando a experiência visual, a visualidade, que apenas com a LS, e na interlocução com o intérprete, lhe é permitido vivenciar.

Ao contrário de outros surdos, Suzi vivencia sua experiência na surdez no contato com seus outros, mas não com seus outros surdos, e sim com seus outros ouvintes, a começar pelos seus próprios pais, ouvintes, que superando diuturnamente as dificuldades, barreiras e preconceitos, assumiram o compromisso de garantir a Suzi a oportunidade de vivenciar tais experiências da visualidade, da LS e da visualidade na LS; em seguida pelos seus intérpretes. Utilizamos essa expressão no plural porque foram alguns poucos com quem Suzi se encontrou entre o ensino médio e a graduação, mas que, na relação quase diária, oportunizaram a Suzi significar o mundo, ou mais especificamente, criar uma rede de significados bastante específicos para aqueles conhecimentos que eram sempre muito diferentes.

Pensem esse *outro* como sendo o intérprete de língua de sinais. esse ser que circunda as pessoas surdas, que surgiu no mundo como um momento na vida

destas e segue com elas nos eventos mundanos que a sucedem (MARQUES; OLIVEIRA, 2009. p. 396).

Era no encontro com as intérpretes que Suzi tinha condições, as melhores condições, de vivenciar sua personagem de *estudante-surda*, já que durante o curso do ensino médio e da graduação em pedagogia estava sempre longe de seus outros surdos e mais próximo daquelas profissionais fluentes em LS que lhe tornava as aulas compreensíveis. Estabelecia-se uma relação de confiança e compreensão sobre os limites de ambos que favoreciam tanto na constituição de Suzi como *estudante-surda*, como na constituição daquelas jovens como *profissionais-intérpretes*, que por sua vez saíam de uma personagem de papel mais informal vivida como *pessoa-que-sabe-LS* para se tornar uma *intérprete-de-LS* e posteriormente, quando a instituição as reconhece como profissionais mediante assinatura de contrato de trabalho se tornarem *profissional-intérprete-de-LS*.

Então se esse todo *ser surdo* pode ser divisível em partes na proposição fenomenológica, o ser intérprete passa a ser uma parte entre as partes que, separada se constitui no todo *ser intérprete* (MARQUES & OLIVEIRA, 2009. p. 396).

Ainda no curso de sua graduação Suzi é aprovada numa segunda graduação na mesma instituição, a graduação em Letras com habilitação em LS, que é oferecida por uma universidade do sul do país, na modalidade à distância cuja universidade local em que Suzi estuda é apenas pólo de encontros presenciais. Nesse curso Suzi compõe a turma de licenciatura, destinada prioritariamente a alunos surdos, onde finalmente, ela tem a oportunidade de encontrar seus outros surdos, com quem pode compartilhar todas as experiências favorecidas pelas atividades do curso, ou pela simples oportunidade de estarem juntos, em contato direto, de vivenciar a visualidade e a LS diretamente com outros surdos.

Além desse contato com outros surdos, Suzi pode experienciar a LS em sua essência, pois o curso é todo ministrado em LS, e as disciplinas que são ministradas em língua portuguesa contam com a tradução de intérpretes, bem como todos os materiais disponibilizados pelo curso possuem uma versão impressa em português, e como a LS

não possui registro gráfico padronizado²⁵, também são disponibilizados em formato de vídeo, em LS.

Com isso, Suzi passa a resignificar sua aprendizagem estendendo essa experiência para seu curso de pedagogia em que pode, junto com as intérpretes, dar um significado aos termos e expressões próprias da pedagogia em LS, aumentando e aprofundando seu vocabulário pessoal e técnico – “*a letras-libras me ajuda muito já que por conta das influências dos sinais que eu aprendo, eu posso criar os sinais específicos da área da pedagogia na relação com o intérprete, eu o influencio e ele me influencia*”.

Reconhecer a influência que ambos sofrem mutuamente na relação que estabelecem em sala de aula, especificamente no curso de pedagogia, é prova de como Suzi e suas intérpretes valorizam tanto a relação que possuem quanto a experiência dela resultante, pois crescem juntas e desenham novas possibilidades para ambas, já que Suzi começa a traçar as primeiras linhas de uma trama que a levará a ser uma *pedagoga-surda* e as intérpretes a serem *profissionais-intérpretes-educacionais*, já que suas vivências passam a se constituir em torno do campo educacional.

Retomando, pois a importância do curso de Letras/Libras, como é denominado popularmente pelas turmas, na construção da identidade de Suzi, vale destacar como ele foi determinante para a consolidação da *estudante-surda*, já que naqueles momentos ela não dependia dos intérpretes, não dependia das anotações dos professores, não precisava dividir sua atenção entre a explicação e os apontamentos, pois como as aulas eram ministradas em LS, sua condição de aprendizagem, não apenas sua condição auditiva, estava sendo respeitada. Ali ela não precisava lutar.

Em contrapartida, no curso de Pedagogia, Suzi ainda encontra as mesmas dificuldades do ensino médio nas relações com os colegas de turma, ou seja, o contato fica restrito às atividades programadas ou solicitadas pelos professores como seminários, pesquisas ou leituras em grupo, pois precisa se relacionar com eles naquele

²⁵ O Sign Writing, ou Escrita de Sinais, é um sistema de escrita das Línguas de Sinais criado, aproximadamente em 1974, como uma adaptação de um sistema de notação de movimentos de dança e cujas pesquisas foram iniciadas no Brasil pela PUCRS em torno do ano de 1996, e que ainda não é um consenso entre a comunidade surda brasileira, como forma de registro gráfico da LS (STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de Sinais I. Florianópolis: UFSC, 2008 “MIMEO”).

momento – “*continua a mesma coisa, normal, às vezes, se tiver algum trabalho eu tento me relacionar com os colegas*”. Mas o grande diferencial na história de Suzi é que ela tem plena consciência de que não pode ceder à culpabilização dos colegas ouvintes, como agentes ruins ou maus pela simples diferença na condição auditiva. Sabe bem que a linha abissal que é criada entre surdos e ouvintes não é resultado da vileza destes, mas de uma barreira de comunicação, que como um instrumento, como uma escavadeira, aprofunda esta linha, impede que ambos se aproximem pela diferenças nas modalidades dessas línguas

mas a culpa é minha porque falta eu participar mais, os ouvintes também, falta aprenderem LS, a culpa não é da inclusão não, a culpa é minha porque preciso participar e os ouvintes também [...] é verdade, eu procuro participar mais com os ouvintes, mas falta os ouvintes tentarem participar comigo, falta, mas tudo bem.

E mais que tudo isso, Suzi sabe que a culpa não é da inclusão enquanto proposta, mas sugere que a ‘culpa’ – ou talvez a responsabilidade, se é que cabe a alguém apontar ou ser apontado – dos insucessos – mesmo dos fracassos – é nada mais do que dos próprios sujeitos envolvidos no contexto da inclusão, no caso de Suzi, surdos e ouvintes, sejam eles professores, alunos, coordenadores, orientadores, etc. já que tem a obrigação de se aproximarem de seus outros, já que é nesse encontro que se constituem enquanto surdos e ouvintes, respectivamente, sem que para isso a negação seja um instrumento de diferenciação.

Assim, Suzi segue tecendo as tramas de uma identidade que ela mesma não afirma ou relaciona à determinada categoria ou classificação. Reconhece todos os aspectos e características que a enquadrariam de um dos lados do binarismo surdo/ouvinte, isto é, reconhece a vivência da surdez, mas de maneira muito natural – apesar de ser filha de pais ouvintes e não ter aprendido a LS naturalmente – de modo que não sente necessidade de afirmação – “*eu não faço questão de mostrar para os ouvintes que eu sou surda*” – pois tal vivência esteve sempre naturalizada para ela.

A transição entre as línguas, de sinais e portuguesa, também acaba sendo incorporada como uma característica de diferenciação entre quem assume a vivência da *identidade surda* e quem se atualiza nas *identidades pressupostas* segundo as representações ouvintistas, na opinião de Suzi. Segundo seus relatos a *identidade surda* está imersa no contexto do hibridismo criado pelas traduções necessárias entre as duas

línguas, e isso fica bastante claro observando todo o desenrolar de sua história e desse processo que nos propomos em analisar com um olhar mais atento às questões que determinavam a construção, ou talvez da modelagem, de sua identidade como surda.

O surdo sabe melhor [que o surdo-mudo], é bilíngue, sabe o português e a LS, e sabe qual a diferença, e sabe transitar entre as duas línguas, como uma tradução possível da LS para a LP (Suzi).

Suzi foge à lógica dos surdos que encontraram no ensino da LS em cursos livres uma oportunidade, e mais que isso, uma possibilidade de consolidar e de se modelar como surdos, usuários e fluentes nessa língua, a partir do qual serão reconhecidos, que também se valem dessa possibilidade como instrumento de transformação do contexto de sujeitos dependentes e profissionalmente incapazes. Suzi enquanto aprendiz surda, ou como estudante-surda, tem condições de construir suas próprias possibilidades, além de criar condições pessoais de enfrentá-las.

Ela também foge à lógica da aproximação das comunidades surdas a partir do aprendizado da LS, já que aprendeu esta língua desde cedo com o apoio e orientação de sua família, que aprendeu junto, compartilhando essas primeiras experiências em família, espaço em que não vivenciou o vazio linguístico e comunicativo (SACKS, 2010) dos demais, e que por isso não teve motivos para dela se afastar. Essa diferença faz crescer nos pensamentos de Suzi a possibilidade de *vir-a-ser* orientadora educacional, atividade em que poderia esclarecer às famílias a importância da LS no desenvolvimento de seus filhos surdos, momento em que poderia compartilhar suas vivências e seus aprendizados.

Assim como a experiência entre as línguas, de sinais e portuguesa, as traduções com que esteve sempre habituada durante sua vida escolar e agora de formação superior, também fazem crescer no coração de Suzi a possibilidade de atuar nesse espaço de entremeio dessas línguas, espaço que ela conhece e que, segundo suas próprias concepções, poderíamos inferir, que pretende garantir aos seus outros surdos a oportunidade de vivência da surdez nessa intercessão, do hibridismo como qualidade da surdez, possibilidade, contudo, que lhe reaproxima de uma experiência educacional de ensino.

Na próxima seção construo especificamente as relações mais evidentes entre o processo de demarcação das diferenças da surdez em relação aos ouvintes, com as

identidades pressupostas pelas instituições sociais mais diretamente ligados ao seu desenvolvimento educacional, como a família e a escola, e suas principais contribuições para a formação dos personagens vivenciados pelos surdos historicamente.

6. A FAMÍLIA E A ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS

O que me proponho a refletir nestas próximas linhas está diretamente relacionado ao caráter prescritivo com que as pressuposições identitárias são projetadas pela família e pela escola sobre os surdos desde seu nascimento – ou até mesmo desde a concepção – até o início da vida escolar, e como tais pressuposições são determinantes para a construção das identidades vivenciadas pelos surdos durante boa parte de sua vida escolar e de suas interações sociais. Para tanto, parto da identificação de traços comuns e diferentes nas histórias de vida narradas por Sandro, Suelen e Suzi, segundo suas próprias vivências, experiências e lembranças desde a infância até a vida adulta e profissional.

Inicialmente, é de fundamental importância situar estes três sujeitos da pesquisa no contexto do desenvolvimento da educação de surdos em Belém, característica que não foi identificada anteriormente, nem foi considerada como critério na seleção destes sujeitos, mas que foi de bastante relevância para as reflexões que as histórias suscitaram, sendo inclusive uma das primeiras distinções, o fato de que cada um deles vivenciou, de modo mais significativo, uma etapa da ‘evolução’ da educação de surdos, ou seja, nas histórias de vida narradas pelos próprios sujeitos fica bastante evidente que cada um vivenciou uma abordagem educacional diferente, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, respectivamente.

Na história de vida de Sandro toda a narrativa de sua infância e de sua escolarização inicial fica muito evidente as características da abordagem oralista da educação de surdos, enquanto que na história de vida de Suelen as narrativas evidenciam um prevalectimento da abordagem educacional da comunicação total segundo o paradigma da integração, e a história de vida de Suzi evidencia a abordagem bilíngue vivenciada segundo um paradigma inclusivo. Evidente, também, está o fato de como todas essas características estão relacionadas à educação familiar, às representações e interações familiares que determinaram as pressuposições e as atualizações vivenciadas no interior desse contexto.

No entanto, não há como negar que em todas as histórias, desde a de Sandro, atualmente, com quarenta anos de idade, até a de Suelen e Suzi, com vinte e dois e vinte

anos de idade, respectivamente, podemos identificar práticas, experiências e representações das diversas abordagens e paradigmas educacionais de educação de surdos, demonstrando como ainda estão presentes na educação de surdos em Belém, práticas, ideias e concepções tradicionais sobre que educação os surdos devem receber.

Por exemplo, nas narrativas das histórias, o oralismo fez parte do processo de escolarização de todos os sujeitos como a única ou a primeira alternativa para a educação ou normalização dos filhos surdos; bem como a língua de sinais surge como alternativa ao fracasso da oralização e da leitura labial como estratégias de comunicação, interação e socialização dos sujeitos surdos da pesquisa; e a comunicação total aparece como alternativa intermediária e até mesmo transitória entre estes dois momentos, da mesma forma que aparece como representação de uma interlíngua²⁶ e como representação de uma posição de fronteira.

Também como exemplo de semelhanças e diferenças vivenciadas pelos sujeitos surdos da pesquisa em torno das abordagens educacionais, podemos ainda observar como todos tiveram uma experiência com a institucionalização, com a integração e com a inclusão, através do estudo ou complementação escolar oferecida pelas instituições especializadas de Belém, passando pelo estudo em turmas especiais instituídas nas escolas regulares, especialmente destinadas à alunos surdos, bem como cursinhos vestibulares, até a oportunidade de estudar em instituições regulares em que lhes eram garantidas as condições necessárias para sua permanência e conclusão com sucesso.

6.1. A Construção de Identidades Surdas no Contexto das Relações Familiares

Analisar o processo de construção das identidades surdas implica olhar, obrigatoriamente, para o processo de socialização a que estão sujeitos estes surdos, e nesse sentido, implica olhar, portanto, num primeiro momento, para o ambiente familiar como o espaço primário em que o surdo deverá se socializar. É, pois, a família o mediador primário entre o sujeito e a sociedade.

²⁶ São estágios intermediários de desenvolvimento de uma segunda língua (L2) (MOTA, Mailce B. Aquisição de Segunda Língua. Florianópolis: UFSC, 2008 “MIMEO”).

Ao mesmo tempo, olhar para este processo imbricado no seio familiar implica buscar identificar neste mesmo ambiente, e segundo as categorias com que nos propormos analisar estas questões, tanto as representações quanto as identidades pressupostas no bojo dessa socialização primária a que estão sujeitos os surdos em suas famílias, como instrumentos de compreensão das construções identitárias dos primeiros personagens vivenciados por nossos atores.

Valemo-nos, a partir de então, dos estudos de Luchesi (2003), em que a participação do grupo familiar na socialização dos filhos surdos é analisada no processo de construção das identidades dos sujeitos. A autora situa a família no debate como sendo o grupo social que é dado à criança, e com a qual ela se identifica de maneira automática. Dialogaremos, portanto, com a seguinte referência da autora:

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

Para nos auxiliar no diálogo com a autora acima referida, precisamos voltar obrigatoriamente ao exemplo de Ciampa (2005) sobre as identidades pressupostas, que especificamente nos ajudará nas argumentações posteriores.

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família (CIAMPA, 2005. p. 167).

Refletindo sobre a questão e, desde já, exercitando a análise das histórias de vida que nos foram contadas, é importante considerar que ser filho implica pensar numa representação anterior mesmo ao nascimento da criança, que por sua vez estaria permeada de expectativas que estão relacionadas, no caso dos surdos que nos interessa diretamente, à condição auditiva dos pais, ou seja, ser filho, inicialmente, significa responder às representações pressupostas pelos pais sobre a condição auditiva esperada, significa ser ouvinte, no caso de pais ouvintes.

Dessa forma, a identidade pressuposta de filho apenas se concretizará nas relações que se estabelecerão entre a criança e seus pais, ou seja, através de

comportamentos (dos pais) que reforcem a conduta de filho. Ao mesmo tempo precisamos compreender como os comportamentos dos pais que determinam os comportamentos dos filhos dizem respeito também ao processo de identificação daqueles. O que nos cabe analisar, portanto, no contexto de uma família de pais ouvintes com filho surdo são os fatores determinantes desses comportamentos que interferem sobremaneira no processo de reposição das identidades de pais e nas identidades pressupostas de filho.

Os sujeitos a que nos referimos na pesquisa são representados como filhos, porém, estão envoltos num jogo de pressuposições que se tornam interdependentes, ou seja, quando se representa o filho, antes mesmo de seu nascimento, este está, desde já, pressuposto como filho normal, normalidade que é, por sua vez, construída segundo as concepções do discurso clássico, moderno e científico como legitimadores da diferença como negação do Ser.

Nessa etapa da representação do filho, prevalece o discurso científico de instituição da diferença, em que a normalidade é instituída segundo a pureza genética, representada pela ‘perfeição’ física e mental que torne o sujeito racional, capaz e produtor, ou seja, a representação do filho implica uma pressuposição de normalidade. Nesse sentido, do ponto de vista das condições sensoriais, que são o eixo central de análise dos sujeitos e das identidades produzidas nas respectivas histórias apresentadas, poderíamos afirmar que há, portanto, uma pressuposição do *filho-normal-ouvinte*, uma vez que a experiência vivenciada pela família que receberá o filho é a auditiva.

Contudo, havemos de considerar nas histórias das quais partimos na análise, que a representação de filho se divide em dois estágios ou etapas, em que o primeiro corresponde ao período da gestação antes da possibilidade da surdez, em que prevalece a pressuposição do *filho-normal-ouvinte*, e o segundo em que a surdez começa a co-existir como possibilidade na vida do filho.

Esta segunda etapa corresponde, nas histórias de Sandro e de Suzi, ao acometimento da rubéola ainda durante a gestação das mães, e na história de Suelen, no acometimento da meningite durante sua infância. Ambas as doenças carregam consigo a possibilidade da surdez como seqüela, dentre outras deficiências físicas ou sensoriais, informação que faz emergir nas pressuposições dos pais, suas representações sobre a surdez, mas principalmente, suas representações sobre seus filhos que até então era de

normal-ouvinte. Nesse sentido, serve-nos mais apropriadamente, as histórias de Sandro (“Minha mãe no segundo mês de gestação teve rubéola”) e Suzi (“Você precisa observar porque sua filha pode nascer surda”).

A surdez como sequela carrega consigo a representação da doença, da anormalidade, que correspondem à deficiência auditiva e à incapacidade da fala, e conseqüentemente, da comunicação e da interação. Assim, a representação passa a ser a do *filho-deficiente-surdo-mudo*. No entanto, precisamos considerar, mais uma vez nos valendo das teorizações de Ciampa (2005), que:

não basta a representação prévia. O nascituro, uma vez nascido, se constituirá como filho na medida em que as relações nas quais estiver envolvido concretamente confirmem essa representação, através de comportamentos que reforcem sua conduta como filho e tudo o mais que envolve a história familiar (p. 168).

Partimos, então, para analisar os comportamentos de pais (ouvintes) e filhos (surdos) que vão determinar a constituição das identidades de filho, normal ou deficiente, ouvinte ou surdo-mudo.

Diante da constatação irrefutável da surdez dos filhos, os pais que representavam anteriormente o filho como *normal-ouvinte* não sabem como interagir com o *deficiente-surdo-mudo* que veio a se concretizar em sua condição auditiva, e passam a buscar alternativas de atualizar aquela identidade pressuposta no início e que não chegou sequer a se concretizar pelo surgimento da possibilidade da deficiência.

Retomando o diálogo com Luchesi (2003), não há qualquer dificuldade na compreensão dos papéis cabíveis à família, considerando principalmente a figura dos pais, de que há uma responsabilidade pressuposta no papel desempenhado por estes personagens, de “oferecer um ambiente propício para que a criança tenha condições de constituir-se como pessoa” (p. 113).

Como todas as experiências vivenciadas pelos pais são baseadas na condição auditiva, estes acabam por não saber como agir e interagir com os filhos (*deficientes-surdos-mudos*) e tentam (re)por a identidade que fora pressuposta como *filho-normal-ouvinte*, ou seja, a representação do *filho-deficiente-surdo-mudo* toma corpo não pelo tratamento do filho como *deficiente-surdo-mudo*, mas pelo fracasso na tentativa de tratá-lo como *normal-ouvinte*.

A forma como se relacionavam com os filhos significava a forma como compreendiam a surdez e determinava cada vez mais a reposição da identidade de *deficiente-surdo-mudo* pelos filhos.

Eu não entendia nada, eu ficava olhando as pessoas da família falando e eu ficava como se estivesse voando, não entendia absolutamente nada, nenhuma palavra [...] As pessoas em casa conversavam entre si e eu apenas observava (Sandro).

Na reflexão da história de Sandro, esta pressuposição nos remete a uma dupla representação sobre os filhos, ou seja, deles enquanto *filhos-surdos* e separadamente deles enquanto *filhos-mudos*.

Na representação dos filhos enquanto surdos há uma prevalência do discurso clássico segundo o qual a surdez se constitui como uma diferença, pois o sujeito passa a ser visto como uma negação da referência de racionalidade centrada na capacidade de pensar, de raciocinar, de entender, impossibilitada pela incapacidade de ouvir, e assim se constitui como *não-ouvinte*, que se não é capaz de ouvir, é incapaz de entender, logo, de raciocinar. Enquanto que na representação dos filhos enquanto mudos a diferença se evidencia na pressuposição do filho como *não-falante*, logo, como sujeito incapaz de se comunicar e de manifestar seus pensamentos.

Como poderiam, portanto, os pais, garantir o ambiente adequado para o desenvolvimento sócio-afetivo dos filhos se estavam alheios às relações e interações existentes no seio da própria família? Como poderia sentir-se filho se as interações não passavam de situações de apontação, gesticulação despretensiosa, em que apenas ordens eram transmitidas? Como transmitir normas e valores sem a possibilidade da comunicação direta entre pais e filhos?

As necessidades que eram identificadas nas tentativas de estabelecer relações entre pais e filhos eram atribuídas apenas aos filhos, considerando que os pais possuíam as competências e habilidades necessárias para a audição, para o raciocínio, para a interação e para a socialização. Assim, a necessidade dos filhos constituía-se em desenvolver as habilidades e competências que lhes faltavam, que lhes foram tiradas pela doença.

As atitudes da família, dos amigos e parentes mais próximos, vão lhes informando que são indivíduos diferentes daqueles com os quais convivem.

[...] Por serem indivíduos diferentes, são tratados e educados diferentemente (LUCHESE, 2003. p. 122).

A diferença que passa a existir nessa forma de ser do filho, que está concentrada nas impossibilidades de se comunicar, de falar, de ouvir, de interagir, ou seja, na identidade, agora assumida pelo filho, de *deficiente-surdo-mudo*, é mais uma vez transferida ao comportamento dos pais, que diante das barreiras vivenciadas pelos filhos, e na tentativa de sempre repor as identidades de pais – “sob a pena de esses objetivos sociais deixarem de existir objetivamente” (CIAMPA, 2005. p. 169) – acabam por superproteger os filhos, limitando suas experiências e impedindo a transformação desta identidade que possui como selo a representação da incapacidade, manifestada principalmente na insegurança dos pais.

É, então, a partir destas primeiras representações instituídas segundo as pressuposições dos pais sobre a surdez, que as histórias vão se desenrolando e nelas todas as possibilidades vão sendo construídas ou mesmo refutadas. E assim, as identidades de nossos sujeitos como *surdo-mudos* vão sendo repostas, (re)atualizadas, sempre que a identidade de *filho-normal-ouvinte* é buscada, é almejada.

Significa dizer que há contribuições diretas e indiretas, bastante significativas, dos pais na construção dessa identidade, que extrapolam as relações familiares, mas que também está relacionada às escolhas feitas para os filhos, como no caso da educação que almejam, já que o objetivo é sempre torná-los *normais-ouvintes*.

Assim compreendida, a necessidade do filho é concebida como aquilo que ele não tem, isto é, por ser surdo, não apresenta condições de, por si mesmo, desenvolver a linguagem oral de um modo natural, tendo, portanto, necessidade de aprendê-la (LUCHESE, 2003.p. 124).

Os fracassos dos surdos nas tentativas médicas (aparelho auditivo), espirituais e educacionais (treinamento da fala e articulação) tornam-se um processo quase contínuo de reposição daquela identidade pressuposta pelos pais como *surdo-mudo*, condições nas quais não encontravam pontos a serem problematizados e que acabava por reforçar ainda mais a não-transformação dos filhos.

Retomando a compreensão do papel dos pais no desenvolvimento dos filhos, “oferecer um ambiente seguro e confiável” (LUCHESE, 2003. p. 114), significa tanto conhecer as necessidades do filho quanto adaptar-se a elas. No entanto, considerando todo o exposto e a clareza de como essas relações aparecem pouquíssimas vezes descritas durante a infância nas histórias de Sandro e Suelen, cabe refletirmos, no contexto da construção das identidades surdas, como garantir ao filho um ambiente

seguro e confiável sem que se estabeleça uma relação mais íntima com ele, sem uma relação dialógica em que informações e sentimentos possam ser comunicados de maneira intercambiável?

Nessas relações e segundo tais pressuposições poderíamos refletir sobre o fato de que alguns surdos acabam se tornando estranhos no próprio ambiente familiar²⁷, e como isso não envolve a questão da identidade surda inicialmente, mas sim como os infortúnios que advém do colapso da comunicação entre pais e filhos, e da linguagem no desenvolvimento da criança causado pela pressuposição dos pais sobre a surdez (SACKS, 2010. p. 101), impedem que a identidade de filho seja atualizada.

O que Schein (1989 *apud* SACKS, 2010) chama de “isolamento mental” acaba ocorrendo quase que naturalmente nas relações familiares de crianças surdas e evidencia o surgimento da identidade de filho *surdo-mudo*, em que ser filho é muitas vezes apenas uma pressuposição da criança surda, uma vez que não consegue exercer o papel que a personagem exige. E que as representações sobre ser surdo e ser mudo são aquelas mesmas que já apresentamos anteriormente, não escuta e não compreende, não fala e não se comunica, respectivamente.

Você é deixado de lado nas conversas à mesa do jantar. [...] Enquanto todo mundo conversa e ri você está tão longe quanto um árabe no deserto que se estende por todo horizonte. [...] Você anseia por conexão. Sufoca por dentro, mas não consegue falar a ninguém sobre esse sentimento horrível. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende ou se importa. [...] Não lhe é concedida nem ao menos a ilusão de participação. [...] seus pais nunca se dão o incômodo de reservar uma hora por dia para aprender uma língua de sinais ou parte dela. Uma hora em 24 pode mudar toda a sua vida (JACOBS, 1974 *apud* SCHEIN, 1984 *apud* SACKS, 2010. p. 177-178).

As pessoas em casa conversavam entre si e eu apenas observava [...] Eu não entendia nada, eu ficava olhando as pessoas da família falando e eu ficava como se estivesse voando, não entendia absolutamente nada, nenhuma palavra (Sandro).

Como este trabalho parte das narrativas dos surdos sobre suas próprias histórias de vida e não contou com entrevistas de pais e/ou familiares, mas com as leituras, sentimentos e representações do sujeito em si, é bastante válido voltarmos à referência

²⁷ “As crianças surdas, em sua maioria, crescem como estranhos na própria família” (SCHEIN, 1989. *apud* SACKS, 2010. p. 102).

de Sacks (2010) para refletirmos sobre como alguns pais acabam produzindo o estranhamento que contribui deveras para o surgimento dessa identidade de filho *surdo-mudo*. Nesse exemplo, o autor apresenta o relato de uma mãe sobre seu filho que ficou surdo aos cinco meses devido a uma meningite:

Isso significa que da noite para o dia ele subitamente se tornou um estranho para nós, que de algum modo ele não nos pertence mais, e sim ao mundo dos surdos? Que ele agora é parte da comunidade surda, que não temos direito sobre ele? [...] Enquanto os cuidados e o sustento dele estão em nossas mãos acho que ele precisa ter acesso à nossa língua, do mesmo modo que tem acesso à nossa comida, nossas peculiaridades, nossa história familiar (p. 178).

Partindo deste exemplo, que possui certa relação com os exemplos de nossos sujeitos, fica clara a intenção de aproximar os filhos da dinâmica familiar através do favorecimento da aprendizagem da língua deles, a língua oral, compreendendo equivocadamente que é a língua de sinais que favorecerá o estranhamento, quando é a falta dela que afasta a possibilidade da identidade de filho em detrimento da construção da identidade de *surdo-mudo*, pois assim, cada vez mais se aprofunda o abismo entre pais e filhos.

Na história de vida de Sandro não aparece quaisquer relatos de uma interação com seus pais, que transferiram para a escola toda a responsabilidade de torná-lo ouvinte, para que pudesse vir-a-ser *filho-normal-ouvinte*. Com isso, reforçava ainda mais a representação de *surdo-mudo* que Sandro assumia como representação de si, pela forma como era tratado, e a partir disso, como passava a se comportar. Na história de vida de Suelen, aparecem relatos de diálogos com sua mãe, já que sua surdez é pós-lingual, e que teve oportunidade de experimentar a língua oral e que seu processo de estranhamento foi bem mais sutil e mais explicitamente vivenciado no ambiente escolar: “engraçado porque meus primos, tios, irmãos eu não entendia nada quando eles oralizavam, eu só entendia minha mãe, só minha mãe”. Assim vivenciava a identidade de *filha-ouvinte-ensurdecida*, uma vez que a representação de deficiente auditiva apenas passa a se concretizar nas relações escolares, para posteriormente ser vivenciada no ambiente familiar. Enquanto que na história de Suzi o processo de estranhamento foi um elemento construtivo para a transformação da atitude dos pais que favoreceu a vivência da identidade de filha-surda desde cedo, pelo esforço no aprendizado da língua de sinais da família.

Em contraposição a todos os argumentos construídos em relação aos comprometimentos que a família é capaz de produzir no processo de identificação da criança surda, prosseguimos analisando a participação da família, mas ressaltando sua importância, para qual tomaremos como referência a história de vida de Suzi. Este exemplo representa muito bem a relevância da participação familiar para a garantia das condições que possam favorecer aos filhos a transformação dos fatores de construção de outras e novas identidades, principalmente considerando o período em que a criança não possui ainda consciência de sua realidade material, nem dos agentes de manutenção dessas condições e das possibilidades de transformação.

Uma das principais características da história de Suzi está o processo permanente de atualização da identidade materna de sua mãe, processo em que ela pode mudar suas próprias possibilidades de ser, e que, por isso, passa a possibilitar à filha condições de vir-a-ser outra, se atualizar fora da mesmidade. Significa dizer que este movimento de atualização da identidade materna representa uma busca de oferecer à filha um ambiente familiar seguro e confiável, de transmitir à filha normas e valores sociais, de interagir com a filha.

Diante da dificuldade inicial de reconhecer as necessidades de um *filho-deficiente*, a mãe de Suzi atende as orientações dos médicos especialistas e matricula Suzi em uma escola especial destinada ao atendimento de crianças surdas, mas que ao primeiro sinal de fracasso no cumprimento do objetivo de atualizá-la como filha *normal-ouvinte*, quando percebe que Suzi não consegue se comunicar, aproxima-se mais da dinâmica educacional da escola, e observa, numa interação despreziosa entre dois pequenos alunos da escola, longe dos olhos das professoras, vê surgir uma possibilidade para sua atualização como mãe, mas principalmente para a transformação de sua filha.

É na descoberta de uma língua diferente, uma língua visual, da língua de sinais, e na constatação de que através desta língua passa a haver uma possibilidade real de interação e de estreitamento da relação entre mãe e filha, e a possibilidade do aprendizado para Suzi, bem como na constatação de que aquela língua não faz parte das estratégias educacionais daquela escola, sua mãe começa seu processo de atualização a partir de uma reflexão um tanto quanto inevitável até aquele momento: “como posso ensinar isso para minha filha?”.

Analisando comparativamente os três casos que a pesquisa produz, observando os movimentos iniciados pelos pais de Sandro e de Suelen, podemos observar um caminho diferente durante o mesmo período, pois no caso do primeiro, sua família o mantém na escola especial de orientação oralista, mesmo diante das limitações que o método impõe, e no caso da segunda, sua família tenta repor as identidades paternas, mantendo Suelen na mesma escola em que estudara antes do ensurdecimento. Nesse mesmo período, na história de Suzi, sua mãe assume a responsabilidade com sua aprendizagem, dividindo-a com a escola. Inicia, portanto, participando de uma oficina de língua de sinais, em que a língua é conceituada e explicada, em seguida, leva Suzi também para o curso de LS (“Ah! A língua de sinais é própria do surdo!”).

Após a participação de Suzi no curso de língua de sinais e seu envolvimento rápido tanto com a língua quanto com o professor surdo, sua mãe começa a se dar conta de que ela “poderia desenvolver com a língua de sinais (Suzi)”, ou seja, enquanto as famílias de Sandro e Suelen estavam buscando uma identidade e reforçando outra, a mãe de Suzi favorecia o surgimento de uma nova identidade a ser vivenciada pela filha, a de *filha-surda*; enquanto as famílias de Sandro e Suelen estão preocupadas em como o *filho-surdo-mudo* pode parecer, ou quem sabe voltar a ser *normal-ouvinte*, e logo, como se comunicará com o mundo. A mãe de Suzi começa então a se preocupar em como a filha se comunicará consigo.

Como já sabemos, o que se segue na história de Suzi é uma sucessão de transformações, uma verdadeira metamorfose em sua vida, que poderíamos caracterizar como uma metamorfose constante que apenas pode se concretizar pelo movimento de atualização da identidade materna. Nas histórias de vida de Sandro e Suelen essa metamorfose também aconteceu, porém não se deu nas relações com suas famílias, apenas foram confirmadas por elas, já quando adultos.

A identidade surda não é, portanto, um processo vivenciado unicamente pelo sujeito em suas relações com a surdez e suas causas, nem tampouco com suas relações com o aprendizado e uso da língua de sinais, mas se dá inicialmente em suas relações paterno-filiais, em sua interação familiar, e no processo pelo qual as identidades dos pais são atualizadas como objetos sociais, processo pelo qual são criadas possibilidades de *vir-a-ser* para os filhos.

A identidade surda pode ser também uma identidade reposta, como um processo de conservação da personagem *surda-muda*, ou *deficiente-que-aprende*, dentre outras, que são sucessivamente repostas num processo de reprodução das condições que as mantém atualizadas, situação em que a transformação, condição inevitável do ser humano, é impedida prescritivamente pelos interesses político-ideológicos ocultos nas relações de poder em que estão relacionados os interesses etnocêntricos traduzidos como ouvintistas.

Assim compreendida, a identidade não é um processo unilateral, mas fundamentado em um movimento dialético entre a identificação dada pelos outros e a auto-identificação, construída com base nas ações dos outros e nas próprias possibilidades. Dessa forma, confirma-se a ideia de que a identidade é um processo singular para cada indivíduo, que pode realizá-lo de maneira criativa ou não, conservando-a ou modificando-a (LUCHESE, 2003. p. 114).

As identidades surdas estão envoltas numa relação de transformação e não-transformação. Duas formas que dependem de temporalidades diferentes, nas quais os pais e familiares contribuem sobremaneira para a vivência de uma temporalidade histórica ou estática, em que a identidade é vista como dada, no caso da identidade surda pressuposta como surda-muda, em que “o caráter temporal da identidade fica restrito a um momento originário” (CIAMPA, 2005. p. 169), ou como se dando, no caso da identidade surda como metamorfose, como um processo contínuo de identificação.

Nessa relação que envolve um processo de transformação ou não-transformação, o espaço de socialização familiar acaba se tornando em muitas situações, espaços de atualização daquelas identidades pressupostas pelos pais. Como exemplo desta análise, podemos citar o caso de Sandro que aprendeu língua de sinais depois de adulto, momento em que intensifica a alterização de sua identidade até assumir a surdez como identidade, como um processo de identificação contínuo, se dando, se metamorfoseando. Depois de vivenciar as situações de silêncio, de invisibilidade, ao redor da mesa do almoço e do jantar, ao redor de uma roda de conversa com os amigos do irmão, Sandro pode experimentar a interação, o diálogo, o relacionamento interpessoal através da possibilidade de comunicação que a língua de sinais lhe abria. Pela língua de sinais Sandro podia se tornar outro, deixar surgir o outro de si silenciado e esquecido por anos, de sua infância e adolescência, e que estava sempre lhe rondando durante muito tempo.

Para entendermos as particularidades dessas relações segundo as experiências de Sandro e de Suzi, valemo-nos do exemplo utilizado por Sacks (2010) para destacar o sentimento que muitos surdos acabam atribuindo ao ambiente familiar após iniciado este processo de transformação. Neste exemplo, o autor se refere à Joseph, surdo após acometimento de meningite aos quatro anos de idade, que após aprender língua de sinais, resignifica o ambiente familiar:

Ele queria ficar na escola o dia inteiro, a noite inteira, o fim de semana inteiro, o tempo todo. Dava muita pena ver sua aflição ao sair da escola, pois ir para casa, para ele, significava voltar ao silêncio, retornar a um vácuo de comunicação sem esperanças, onde ele não podia conversar, comunicar-se com os pais, vizinhos, amigos; significava ser deixado de lado, tornar-se novamente um ninguém (SACKS, 2010. p. 43).

Quando a família se institui como um espaço de atualização das identidades pressupostas, um espaço de reposição do silêncio e da invisibilidade, torna-se cada vez mais um espaço a ser evitado pelo sujeito. Assim como Joseph, no exemplo do autor, preferia a escola, espaço físico em que sabia que poderia encontrar outros surdos com quem se comunicaria em língua de sinais sem pressão ou preconceito, Sandro passava a conviver com a comunidade surda, espaço simbólico vivenciado no encontro com outros surdos, em detrimento do convívio familiar, que se tornara um espaço de desesperança.

Em contrapartida, Suzi tem a oportunidade de vivenciar todas as condições de transformação muito cedo e no próprio convívio familiar, que se reestrutura e se resignifica, para que ela vivencie a condição de filha, independente de sua condição auditiva. Era no convívio da própria família que Suzi encontrava as melhores condições para se transformar, para experimentar outras realidades, para fazer novos contatos, para aprender coisas novas, vivenciar outras interações.

É a família, portanto, o espaço físico e simbólico, a partir do qual a surdez pode *vir-a-ser* vivenciada como uma condição auditiva ou como uma identidade em que a experiência visual e a língua de sinais assumem papel determinante para a mudança de perspectiva quanto à interação social do sujeito com o mundo, quanto às possibilidades de comunicação e de participação do surdo no mercado de trabalho; pode *vir-a-ser* espaço de transformação ou de reposição, de metamorfose ou de mesmidade.

6.2. A Construção de Identidades Surdas no Contexto das Relações Escolares

Diante do que foi apresentado na reflexão acerca das representações familiares da surdez e das identidades pressupostas nas relações paterno-filiais, passamos a refletir sobre as análises relacionadas às formas segundo as quais a escola pressupõe a surdez e contribui para a construção das identidades surdas.

Inicialmente observemos o fato da escola se constituir enquanto forma secundária de socialização, ou seja, depois de vivenciar experiências restritas aos espaços e aos sujeitos do círculo familiar, que muitas vezes está restrito à figura da mãe e do pai, é a escola o espaço em que os sujeitos, os espaços e as experiências de socialização serão multiplicadas e diversificadas. Observemos também as características em que este processo se dá, considerando que as crianças estão sendo matriculadas cada vez mais cedo na escola.

No contexto de nossa análise, dois são os fatores que contribuem para a precocidade desta etapa, quase concomitante com a primeira (socialização familiar): o primeiro corresponde à “complexidade da sociedade capitalista” (LUCHESE, 2003), que exige cada vez mais de homens e mulheres no mercado de trabalho de modo que os papéis de pai e mãe estão sendo secundarizados, fazendo com que as crianças estejam mais cedo nas escolas; o segundo fator está relacionado às representações familiares sobre a surdez e as identidades pressupostas pelos pais sobre os filhos (*surdo-mudo*), que acabam colocando sobre a responsabilidade da escola a expectativa de que os filhos, normalizados, possam ‘voltar/começar’ a falar.

Especialmente este último fator, é determinante para que a escola acabe por reproduzir as atitudes do grupo familiar e contribua com o processo de reposição das representações negativas da surdez e para a atualização das identidades pressupostas do sujeito surdo como *surdo-mudo* ou como *deficiente-auditivo-oralizado*. Contudo, é necessário analisarmos de maneira bastante particular como a surdez é representada na escola e quais as identidades pressupostas sobre o aluno com surdez.

Para tanto não basta reescrevermos a história da educação dos surdos como a história da sucessão das abordagens educacionais, mas, todavia, optamos por partir das histórias de vida dos sujeitos dessa pesquisa sem, contudo, conceituar ou caracterizar as

abordagens, mas apontando para as relações entre as tais abordagens e as pressuposições que passam a existir sobre os sujeitos surdos no contexto da escola.

Da mesma forma que há uma pressuposição familiar acerca da personagem do filho que ainda virá, há uma pressuposição escolar acerca da personagem de ‘aluno’ que acaba por interferir diretamente na forma como o aluno com surdez é tratado, determinando seu comportamento e seu processo de identificação. Antes mesmo de adentrar especificamente na análise das identidades pressupostas pela escola em relação ao aluno com surdez, é necessário voltarmos às palavras de Sá (2006) quando analisa a relevância que assume a escola na vida de alunos com surdez cujos pais são ouvintes.

A escola, portanto, reveste-se de importância crucial, pois é ela que pode compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte (p. 89).

Do ponto de vista familiar, a escola assume a responsabilidade de repor as identidades de *normal-ouvinte*, pressupostas pelos pais, na busca de dar respostas às dificuldades encontradas no convívio familiar, principalmente as referentes à comunicação e interação. Historicamente a abordagem oralista oferece as condições para que o aluno desenvolva a fala e aperfeiçoe seus resíduos auditivos e desenvolva estratégias de comunicação pautadas na leitura labial e na oralização.

Mais uma vez entre em jogo uma cadeia de representações que se sucedem e se confundem entre ações e intenções que cada vez mais terminam por afetar o processo de identificação do sujeito com surdez exclusivamente. Nessa relação aparecem as representações do sujeito como *surdo-mudo* e uma identidade pressuposta de *filho/aluno-normal-ouvinte*, que é buscada segundo recursos e técnicas clínico-terapêuticas, que resultam numa reposição da identidade de *surdo-mudo*.

É interessante observar como no contexto educacional institucionalizado a identidade é pressuposta segundo a representação do sujeito como aprendiz, ou seja, o sujeito é representado como portador das condições mínimas necessárias para aprender, conhecer, compreender, condições e capacidades reunidas no papel desempenhado pelo personagem do “aluno”. Nesse sentido, as atividades destinadas aos sujeitos com surdez nas escolas especiais de abordagem oralista, objetivam desenvolver as condições básicas para que este sujeito venha a desempenhar este papel.

A oralização é a primeira competência a ser desenvolvida, pois pode dar condições ao sujeito de tentar desempenhar este papel, e a forma como ela é abordada ou aplicada é de tamanha agressividade e evasiva que acaba por reforçar a condição de isolamento comunicativo, de interação, que repõe a pressuposição enquanto *surdo-mudo*.

Ela começou a treinar a oralidade comigo e eu ficava angustiado porque eu não entendia porque eu tinha que oralizar, não entendia o que era a oralização, eu não entendia nada. Era um treino exaustivo, cansativo, angustiante, era um sofrimento [...] A irmã (freira) ficava de frente pra mim segurando uma bola de verdade, ela então jogava pra mim e eu ficava calado, jogava de volta pra ela e ela gritava “bola” duas vezes e devolvia a bola pra mim e eu não entendia nada; e ela dizia pra mim (batendo com o dorso da mão debaixo do queixo) “fala ‘bola’ igual a mim”, e me jogava a bola e eu devolvia [...] Ela me batia e doía, ela me dava tapas, não lembro se eram no rosto, se era puxão de orelha, eu não lembro, ela me beliscava e dizia “fala” e eu ficava angustiado e com medo, porque era a primeira vez eu ela me beliscava, puxava minha orelha, eu gritava e começava a chorar, e continuava jogando a bola pra mim e mandando eu repetir “bola” (Sandro).

Eu comecei a estudar com nove meses, aprendendo a pegar, essas coisas [...] treinamento auditivo, treinamento da fala desde pequena [...] eu não sabia que lá era uma escola, eu sabia que era uma escola especial [...] eu comecei a aprender a oralizar [...] e eu fiquei na escola até a primeira série (Suzi).

O que se sucede é o surgimento de outra identidade, a de *surdo-mudo-oralizado*, edificada em torno da capacidade de oralização, a partir da qual tanto Sandro quanto Suzi, vivenciam a aprendizagem da articulação de palavras em relações imediatas com os objetos (significantes) descontextualizados, isto é, trata-se do aprendizado da pronúncia das palavras, isoladas e desarticuladas das frases e talvez de seus significados. A manifestação da surdez como patologia imerge os sujeitos num ambiente ‘educativo’ em que a metodologia de treinamento da fala está relacionada a sentimentos de sofrimento e angústia, dados os castigos físicos a que estavam sujeitos os surdos em ‘desenvolvimento’, conforme descreve Sandro em suas experiências como sendo “exaustivo, cansativo, angustiante, era um sofrimento”.

Torna-se, então, bastante claro como a ‘educação’ oferecida aos sujeitos surdos em escolas especiais está diretamente relacionada e preocupada com o desenvolvimento da oralidade e do aproveitamento dos resíduos auditivos, bem como com o treinamento da leitura labial, o que se torna também um instrumento de reposição das identidades de *surdo-mudo* ou de *surdo-mudo-oralizado* devido os fracassos que se apresentam posteriormente na tentativa de integração desses sujeitos, pois cada vez mais prioriza a oralização secundarizando de maneira nociva o desenvolvimento da aprendizagem, e numa análise identitária, afasta o sujeito da possibilidade de *vir-a-ser* um aluno, aprendiz, conforme são pressupostos no ambiente escolar.

6.2.1. A Experiência da Surdez na Escola Regular

Mesmo tendo sidos integrados ou incluídos em escolas regulares posteriormente, e tendo vivenciados tais experiências em momentos bastante distintos da história das abordagens educacionais voltadas para a surdez, Sandro e Suzi estão envolvidos em ações de um paradigma normalizador, pois são inicialmente ‘preparados’ para compartilharem experiências orais-auditivas na escola regular, e buscarem uma identificação com os colegas ouvintes (“mas pra mim eu queria ser tratado igual aos ouvintes, era o que eu queria [...]” – Sandro).

Este fluxo de encaminhamentos nos remete a outra reflexão bastante pertinente na análise das contribuições da escola (ou das escolas) na construção das identidades surdas. Precisamos observar que, na escola especial, não apenas os métodos e atividades contribuem para uma identificação do sujeito enquanto *surdo-mudo-oralizado*, mas também a possibilidade de encontrar, naquele ambiente, no espaço da sala de aula, apenas crianças surdas oralizadas, assim como na escola regular, em que apenas uma forma de comunicação é admitida, é aceita, é usada, em que a aprendizagem depende desse modelo, oral-auditivo, onde também terá apenas crianças ouvintes com quem deverá se integrar pela oralização.

Reitero novamente, para que não se percam as relações entre os contextos e as identidades, que é na medida em que as tentativas de atualizar as identidades desses sujeitos como *filho/aluno-normal-ouvinte* fracassam, por serem as respostas insuficientes ou não satisfatórias para o papel a ser desempenhado, que as identidades

de *surdo-mudo* ou *surdo-mudo-oralizado* são repostas nos e pelos sujeitos, já que é efetivamente dessa forma (como *surdo-mudo* ou *surdo-mudo-oralizado*) que são tratados e conseqüentemente é dessa forma que agem, que se comportam diante dos seus outros ouvintes.

Contudo, precisamos também observar, segundo a história de vida de Suzi, como o processo de escolarização tanto da escola especial como da escola regular, oferece outros encontros que possibilitam outras formas de *vir-a-ser*, e que encontraram na família, especificamente na figura da mãe de Suzi, condições de transformação (“minha mãe resolveu ir até a escola [especial] e observou que dois surdos conversavam em sinais, estavam se comunicando” – Suzi). Há também o encontro de Suzi com a professora surda que começa a introduzir a língua de sinais no aprendizado das crianças, na escola especial, favorece ainda mais uma identificação entre as crianças de modo que a diferença começa a se instituir, ainda que modestamente, de maneira mais clara como uma alteridade que virá a se constituir concretamente.

Começou de verdade com a professora que espalhou dentro da escola, dando sinais, ensinando nomes, eu não sabia que era LS, eu pensava que era uma brincadeira de fazer gestos, não sabia que era uma língua (Suzi).

Outro encontro que favoreceu a perspectiva da identificação de Suzi se deu na escola regular em que foi ‘incluída’ a partir da segunda série, pois contava com a companhia de outra de suas colegas surdas da escola especial, com quem partilhava diálogos e conversas durante as aulas das quais não entendia as explicações:

eu lembro que a professora estava explicando a matéria e eu estava conversando com minha colega porque eu não entendia nada que a professora falava, então eu ficava conversando em língua de sinais com minha colega (Suzi).

Era, portanto, o princípio de um processo de identificação que escapava à normalidade do *ser-ouvinte* e de sua negação, uma vez que efetivamente se diferenciavam dos outros sujeitos pela língua que utilizavam, pelo modelo de comunicação a que estavam sujeitos em suas condições e, conseqüentemente, pela forma a partir da qual passavam a estabelecer relações com as coisas e com as pessoas, a experiência visual segundo a qual passavam a significar o mundo, em seus contextos, relações e interações.

Entretanto, estão claras que as contribuições e interferências do ambiente escolar, tanto da escola especial como da escola regular, estão comprometidas com reposição das identidades pressupostas, comprometimento representado nas histórias desses dois sujeitos pelo constrangimento a que estiveram expostos, principalmente no contexto da escola regular, em que deveriam se portar como ouvintes.

Na análise dessa questão, precisamos resgatar da história de Sandro as estratégias de reposição das identidades de *surdo-mudo-oralizado* e de *surdo-oralizado-falante*, mas que também são facilmente identificadas nas demais histórias, em que a compreensão é simulada no decurso das aulas, e o aprendizado é também simulado em atividades de ‘reforço’ realizadas nas escolas especiais.

A compreensão é simulada, antes de toda a questão que envolve a comunicação e a aparência de uma eficácia comunicativa entre surdos e ouvintes, envolve uma tentativa de reposição de identidades pressupostas sobre os alunos com surdez ‘incluídos’ em escolas regulares, uma vez que está em jogo, diretamente, a eficácia comunicativa como componente do papel de um personagem que se luta para repor ou reposicionar na escola.

A professora então, falava e me olhava, falava e me olhava, e me perguntava “você está entendendo?” e eu respondia “sim”, mas eu não estava entendendo nada, a professora falava muito rápido e eu não entendia, e isso me incomodava muito (Sandro).

apenas alguns [professores], perguntavam “você entendeu” e eu respondia “entendi”, porque se eu dissesse que não ele me explicaria e todos iriam me olhar e eu ficaria com vergonha, eu era a única surda, eu dizia “entendi”, mas na verdade eu não havia entendido nada [...] (Suelen).

O professor de matemática também era preocupado comigo e percebia quando eu não entendia e perguntava “entendeu?” e eu fingia que tinha entendido [...] (Suzi).

É importante destacar, contudo, que tal reposição se torna necessária por parte do aluno com surdez, pois precisa assumir como sua uma identidade pressuposta que se justifica na forma como ele é interpelado no ambiente escolar.

A outra estratégia que devemos destacar nesta análise, consiste no que poderíamos chamar de uma simulação do aprendizado. Poderíamos justificar a opção por este termo, primeiramente para aproximar ao exemplo anterior em que as compreensões nas interações com o professor e nas explanações sobre os temas das aulas são simuladas, em seguida porque visa simular outra habilidade atribuída ao papel que se espera que o surdo venha a vivenciar em seu personagem, ou seja, a aprendizagem.

Esta simulação consiste em fazer parecer comum (ou normal) a possibilidade do aprendizado do aluno, sem que os problemas referentes ao modelo de ensino, os métodos, a língua de instrução (língua portuguesa) e sua modalidade (oral-auditiva) fossem questionadas, além de representar também o sucesso do ‘ensino’ oferecido pela escola especial e da abordagem educacional.

Para tanto, os sujeitos eram encaminhados para atividades de ‘reforço’ escolar, oferecido pela escola especial no contra-turno da escola regular, em que deveriam ser realizadas atividades que complementassem o aprendizado comum e que pudesse resolver possíveis dúvidas dos surdos. No entanto, o que aconteceu na história de Sandro, da qual partiremos em análise, foi de fato, a construção de um contexto de simulação, conforme descrito:

Pra eu estudar a professora [da escola especial] organizava as perguntas e ela mesma colocava as respostas, fazia um questionário de perguntas e respostas, e me dava pra estudar e eu tinha que decorar tudo aquilo. No dia da prova eu lia as perguntas e lembrava que era igual a do questionário, mas tinha algumas diferenças que dava pra relacionar e eu respondia exatamente igual ao questionário, e na correção a professora ouvinte ficava admirada com meu rendimento, mas do que ela me ensinou eu não entendia nada (Sandro).

No caso de Suelen, que ficou surda depois das primeiras experiências escolares, teve a oportunidade de continuar estudando na mesma escola, com os mesmos professores até a quarta série, em que sua professora se dispunha a ministrar-lhe aulas particulares, por conta própria, para complementar seu processo de ‘aprendizagem’, uma vez que em sala, Suelen não compreendia nada (“a professora era atenciosa, me ajudava, via que eu tinha dificuldades e me levava pra casa dela pra me dar aula particular” – Suelen). Outra estratégia consistia no estudo com a irmã mais velha, pois

sua família não tinha condições de lhe pagar professores particulares, sem, contudo, deixar de se preocupar em simular uma aprendizagem que não se concretizara.

Para que estes exemplos se caracterizem melhor como uma simulação da aprendizagem, podemos citar o exemplo de Suzi, em que o processo de atualização identitária de sua mãe como *estudante-de-pedagogia*, que anteriormente aprendera a língua de sinais, e que já ensinava e se comunicava com a filha em língua de sinais, mesmo em aprendizagem, favorece com que Suzi realmente aprenda os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula, pois se vale de informações visuais para ensiná-la.

Eu lembro que a minha mãe me ensinava e nós treinávamos bastante coisas visuais, por exemplo, ela usava uma laranja e uma maçã pra me explicar o movimento dos planetas em torno do sol, eu observava e entendia, fazia coisas práticas em casa, me mostrava com materiais visuais, muita coisa (Suzi).

Simular a compreensão nas interações e explicações estabelecidas entre professores e os sujeitos surdos é, portanto, uma resposta desses sujeitos às condições em que estão imersos no ambiente escolar, que na busca de favorecer a atualização de uma identidade pressuposta, de *normal-ouvinte*, acaba por contribuir para que as identidades pressupostas de *surdo-mudo*, *surdo-mudo-oralizado* ou *surdo-oralizado-falante* sejam repostas pelos próprios sujeitos segundo estas estratégias, pois a impossibilidade de ouvir e de fazer a leitura labial reforça a surdez como representação negativa, bem como a impossibilidade de expressão espontânea através da oralidade reforça a representação da mudez enquanto representação negativa e da oralidade como representação da articulação dessas deficiências.

Temos outra relação a estabelecer nessa análise, em se tratando do ambiente e do espaço escolar. Diante do contexto citado e das estratégias de reposição dessas identidades, estamos nos referindo também à tentativa de assumir uma identidade pressuposta de aluno. Como já nos referimos, ser aluno na escola regular significa ser ouvinte, do ponto de vista da condição sensorial, ser falante, ser aprendiz, ou ter condições cognitivas, emocionais e sociais de aprender segundo os métodos de ensino, os modelos de comunicação e as abordagens educacionais, e responder corretamente à complexidade dos conteúdos segundo as respectivas seriações.

Estar na escola regular para o surdo, depois de passar pelo treinamento oral e auditivo da escola especial, significa ter condições (teóricas) de ser aluno, e é inclusive tratado como aluno, pois assim é pressuposto pelos sujeitos da escola, mas é uma personagem que não consegue desempenhar dadas as condições que o papel exige das quais ele não dá conta.

O aluno deve ‘ouvir’ atentamente as explicações do professor, e o olhar muitas vezes atento do surdo em direção ao(à) professor(a) parece demonstrar tal capacidade, bem como seu silêncio e seu comportamento passivo em sala; deve responder positivamente à compreensão das explicações, que são checadas esporadicamente, e a simulação de compreensão responde à checagem satisfatoriamente ao(à) professor(a); assim como deve responder satisfatoriamente à verificação da aprendizagem representada pelas avaliações escolares, tendo as provas como instrumentos prioritários.

Neste último item a tentativa de atualização da identidade de aluno por parte do sujeito surdo, confronta-se com a reposição da identidade de professor, pelo professor, que depende por sua vez, da aprendizagem dos alunos e de suas aprovações para continuar existindo enquanto objeto social dentro do contexto da escola. Nessa relação de atualizações identitárias entre professor ouvinte e aluno surdo, devemos analisar com bastante atenção a questão das avaliações e a forma como o currículo é tratado no ensino de alunos surdos, e voltamos, então, ao relato de Suzi sobre as observações de sua mãe com relação ao currículo e as avaliações.

Mamãe percebeu então que na escola os conteúdos e avaliações eram muito fáceis, muito simples, parecia que os exercícios feitos em sala eram copiados para as provas (Suzi).

Pra eu estudar a professora [da escola especial] organizava as perguntas e ela mesma colocava as respostas, fazia um questionário de perguntas e respostas, e me dava pra estudar e eu tinha que decorar tudo aquilo. No dia da prova eu lia as perguntas e lembrava que era igual a do questionário, mas tinha algumas diferenças que dava pra relacionar e eu respondia exatamente igual ao questionário, e na correção a professora ouvinte ficava admirada com meu rendimento, mas do que ela me ensinou eu não entendia nada (Sandro).

Desta forma, pois, tenta-se atualizar a personagens de alunos construindo provas materiais que comprovem a ‘capacidade de aprendizagem’ desses sujeitos. E podemos também compreender nestes exemplos a afirmação de Luchesi (2003) da qual nos valemos anteriormente, de que “por serem indivíduos diferentes, são tratados e educados diferentemente” (p. 122).

Resgatando a questão das condições que o papel de aluno exige do sujeito surdo e das quais ele não dá conta, outros são os indícios de como a escola interfere diretamente no processo de construção das identidades surdas, especificamente no processo de reposição das identidades relacionadas às representações negativas sobre a surdez.

Há uma representação com relação ao sujeito surdo na escola que determina seu comportamento como *surdo-mudo-oralizado*, a de que o sujeito surdo integrado na escola regular que foi ‘preparado’ (ou tratado) na escola especial possui dificuldades restritas à capacidade de falar. Segundo esta pressuposição, retomando alguns elementos apresentados anteriormente, a capacidade de interação estaria garantida pela capacidade de oralização desenvolvida na escola especial, a partir da qual o indivíduo poderia se expressar; ainda referente à possibilidade de interação este sujeito a compreensão estaria garantida pela capacidade de realizar a leitura labial de seus interlocutores – na escola, representado pela figura do professor – e como se acredita que o sujeito desenvolveu habilidade linguística na língua de modalidade oral, acredita-se também que o sujeito é capaz de ler, e pela leitura, compreender os enunciados e interlocuções.

Dessa forma, na escola, as atividades estão sempre baseadas no modelo de comunicação dominante, o que coloca os surdos em situação de desvantagem pedagógica, pois estão sempre tentando se igualar, atualizar-se em relação ao modelo pressuposto de aluno, e para isso se utilizam de recursos que estão a sua disposição, como a leitura labial durante a explicação do professor, o que não dá conta de suas necessidades, já que os professores se movimentam em sala, posicionam-se em várias direções que desprezam a localização do aluno, sem considerar as questões de dicção e articulação, dentre outras; o registro escrito se tornava uma alternativa pois possibilitava a memorização como estratégia para responder exercícios e avaliações, contudo afasta cada vez mais o sujeito das possibilidades de transformação de sua identidade.

Os exemplos de Suelen e Sandro explicitam de maneira bem clara a repercussão dessas relações no processo de construção das identidades surdas, especificamente, na reposição das identidades pressupostas na família e na escola:

No geral com as disciplinas era normal, mas minha principal dificuldade eram as atividades de ditado, era horrível, eu ficava muito nervoso, também os textos porque a professora falava as frases do texto, ela não escrevia no quadro, ela só falava, por exemplo, a “história da chapeuzinho vermelho” (representação oralizada do título), aí eu começava a ficar nervoso porque ela não escrevia nada, ela só oralizava. Ela então se aproximava e oralizava na minha direção e eu tentava escrever, mas ficava muito nervoso (Sandro).

Nas aulas de informática ficavam todos sentados e o professor explicando e eu não entendia nada, ele dizia o que tinha que fazer, mas eu não entendia, tentava copiar dos colegas, até que um colega me ajudava apertando as teclas para o que deveria fazer [...] português, o professor era muito preconceituoso dizia sempre “está errado! Você não sabe nada”, ele sempre passava filmes sem legenda, eu assistia e depois tinha que responder questionários, mas como eu poderia se não entendi o filme, então colocava minha opinião sobre o que entendia aproximadamente, mas as vezes falava de uma coisa e explicava outra, então eu respondia o que eu entendia visualmente, e ele corrigia “errado”, “errado”, “errado” [...] eles apenas ditavam e os alunos copiavam e eu ficava sem saber o que fazer, então o professor mandou que sentasse junto com outro colega de quem eu poderia copiar, e aquilo começou a me angustiar (Suelen).

Os sujeitos surdos passam a se constituir em sala como *alunos-copistas*, caracterizados como os alunos cuja participação na aula consiste em copiar todos os apontamentos apresentados e indicados pelos professores. Era pelas cópias, pelas anotações das aulas, que os alunos construía suas possibilidades de *vir-a-ser alunos-surdos-que-aprendem*, porém, tinham clareza de que a aprendizagem estava ainda distante de suas possibilidades.

Além desse conjunto de pressuposições identitárias, representadas e materializadas nas formas como os surdos eram tratados e interpelados, devemos ainda

refletir sobre como as transformações eram ainda mais impedidas nessas relações entre os sujeitos da escola. Outra vez precisamos voltar à reflexão sobre a impossibilidade de se evitar a transformação, conforme aborda Ciampa (2005), pois, além de considerar a possibilidade de algum sujeito vir a protelar seu processo de transformação, devido a algum motivo ou interesse que justifique a re-posição de uma identidade que já não vivencia mais, sustentando a mesmidade em si, considera também o processo pelo qual alguns sujeitos são levados involuntariamente à essa re-posição, tendo seu desenvolvimento barrado ou impedido.

Outros são levados a essa situação, involuntariamente, quando seu desenvolvimento é de alguma forma prejudicado, barrado, impedido [...] Milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano que assim permanece um ator preso à mesmice imposta) (CIAMPA, 2005. p.171).

Como um exemplo imediato dessa re-posição voluntária dos surdos em torno da mesmidade como surdo-mudo-incapaz, não é difícil encontrar casos – ao menos na realidade histórica da educação de surdos em Belém – de surdos que abandonam ou mesmo rejeitam boas propostas de emprego, pois caso tenham a carteira de trabalho assinada, perdem os benefícios sociais cedidos pelo governo federal a que passaram a ter direito depois de terem sido avaliados por um médico do trabalho como incapazes, paralelamente recorrendo ao mercado informal como estratégia de complementação de renda.

Como exemplo dos impedimentos forçados e involuntários, podemos citar os casos que temos apresentado até então, em que o paradigma, a abordagem educacional, o método de ensino e o currículo, relacionados à forma como o professor interage com os surdos em sala de aula, prejudicam ‘involuntariamente’, o desenvolvimento desses sujeitos. E como exemplo de um impedimento, da estipulação de uma barreira ao desenvolvimento dos sujeitos surdos na escola, podemos situar na história de Suzi, uma situação em que a língua de sinais foi proibida no ambiente escolar, em que o próprio encontro com o outro surdo foi impedido, como ameaça ao projeto de oralização, ou de humanização pela oralização.

Então eu ficava conversando em língua de sinais com minha colega, e a professora viu e ficou muito brava, mandou nós

pararmos de falar em língua de sinais, e mandou que sentássemos em locais separados (Suzi).

Proibir o uso da língua de sinais significa dispor de apenas um modelo de comunicação, dispor de apenas uma forma de ser, apenas uma forma de experienciar o mundo e de interagir, modelos e formas que resultam numa única forma de identificação, ou seja, identificação com o *ser-ouvinte*, que por sua vez, é reforçada pela separação física do outro surdo, de modo que a diferença se institui em torno de uma normalidade que necessita do outro negado para existir enquanto referência de normalidade do ser, demonstra mais uma vez a intenção voluntária da escola em criar um modelo de identificação a partir do qual todos deverão ser normalizados.

É necessário trazermos o debate de Sá (2006) para compreender o contexto tanto da colocação de Sandro e Suzi, em salas regulares. Quanto à questão, aparentemente simples e até óbvia para o discurso moderno sobre a educação, da separação física dos surdos nessa escola, que como no exemplo da história de Suzi, foram separados fisicamente de salas para que não conversassem em língua de sinais. A autora argumenta como o discurso moderno sobre a integração escolar de surdos no Brasil está pautado em discursos emotivos em que a solidariedade é o valor a ser evocado, criando-se a falsa ideia de que “colocar os ‘deficientes’ junto às pessoas ‘normais’ é um sinal de grande avanço” na política educacional, porém, o que temos a obrigação de explicitar é que, em geral, e especificamente no caso da integração de surdos na escola, a “separação do [outro surdo] com o propósito de criar uniformidade” (WIRGLEY, 1996 *apud* SÁ, 2006. p. 86) na sala de aula, favorece a separação simbólica do outro [ouvinte], mesmo quando a aproximação física é favorecida, já que a restrição comunicativa impede a interação e a troca de experiências entre os sujeitos.

Assim, podemos observar em diversas descrições dos sujeitos da pesquisa, quanto às interações com os colegas ouvintes, como são descritas, em sua maioria, como mera troca de materiais, repasse de informações básicas (como avisos), dentre outras, até o afastamento explícito pela negação da interação pelos ouvintes.

Relação com os ouvintes era difícil, você sabe que é difícil, mas eles se esforçavam, por exemplo, se tivesse algum trabalho eles me avisavam, me davam suas anotações pra eu copiar (Suzi).

Eu anotava todo o conteúdo olhando as anotações dos colegas, as vezes não dava tempo, então eu levava o caderno de alguém emprestado e copiava tudo em casa [...] eu comecei a sofrer preconceito, porque os colegas não queriam fazer atividades de grupo comigo e diziam “Suelen é surda, fala diferente eu tenho vergonha, não quero ficar no grupo com ela” (Suelen).

Na primeira série os outros colegas não queriam brincar comigo, e isso me incomodava [...] Os colegas ouvintes ficavam olhando de longe (Sandro).

E voltamos, portanto, aos debates de Sá (2006) para concluir parcialmente este debate da questão da proibição da língua de sinais e do afastamento simbólico pela aproximação física com o outro ouvinte, como sinal de avanço da política de integração educacional voltada aos surdos na escola.

Quando a diferença da surdez é obliterada, através da insistência tanto na identificação social como “semelhante aos que ouvem” quanto em uma modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada (WRIGLEY, 1996 *apud* SÁ, 2006. p. 87).

Este debate, contudo, não pode estar restrito à aceitação da língua de sinais na educação dos surdos, mas deve problematizar, no rastro desta questão, a necessidade de superação de um paradigma educacional tradicionalista que inviabiliza um currículo que seja viável para o surdo do ponto de vista de seu acesso e das condições necessárias – ou adequadas – de aprendizagem.

Mesmo no paradigma inclusivo, há que se problematizar sua tradicionalidade, como no caso do surdo, quando está ‘incluído’ na sala regular com outros alunos ouvintes, sem acesso ao aprendizado na língua de sinais, sem o acompanhamento de intérpretes, sem professores surdos, enfim, sem condições de ter o menor acesso ao currículo escolar. Por isso, precisamos pensar numa inclusão que em suas perspectivas de abordagem da diferença, no caso do surdo, sua educação não seja apenas pensada em torno de uma característica bilíngue, pois caso contrário estaremos ainda insistindo na questão de que é a aceitação da língua de sinais a resposta às necessidades, quando na verdade, precisamos pensar numa perspectiva multicultural deste mesmo bilinguismo, ou seja, precisamos olhar para esta questão da inclusão escolar e educacional dos surdos como uma educação bilíngue-multicultural (SÁ, 2006. p. 90), em que os aspectos

identitários e culturais prevaleçam sobre o linguístico, mas sem excluí-lo ou secundarizá-lo, já que para os surdos este aspecto é determinante, mas como elemento da identidade cultural.

As discussões sobre como a inclusão considera a diferença determina, por conseguinte, as práticas educacionais em que serão baseadas o ensino, a aprendizagem e a avaliação, enfim, o acesso ao currículo e a efetivação de um desenvolvimento cognitivo, social, linguístico, cultural e político pode ser garantido, e nisso a língua de sinais tem papel determinante, pois viabiliza tudo isso através da comunicação, da interação, da relação com o professor, com os colegas ouvintes e com os colegas surdos.

6.2.2. A Experiência da Surdez na 'Sala Especial'

Olhando, todavia, para outras experiências descritas pelos sujeitos, que representam uma das principais características de uma das abordagens de educação de surdos, podemos observar como a escola assume também condições de exercer papel determinante na transformação dos sujeitos em suas perspectivas identitárias, como fica bastante claro na história de vida de Suelen e de Suzi, histórias mais recentes, do ponto de vista das idades cronológicas, mas que também resguardam exemplos de várias experiências correspondentes aos diversos momentos da educação de surdos em Belém.

Estas experiências a que nos referimos e, que pretendemos usar como exemplo desta perspectiva positiva da contribuição da escola na transformação das identidades surdas, estão relacionadas à participação de Suelen e de Suzi nas atividades de uma “sala especial” em que as ações eram destinadas exclusivamente a alunos surdos, e que consistia numa espécie de aula de reforço, onde a língua de sinais era língua de instrução. Essas atividades aconteciam numa “sala especial” situada numa escola pública da rede estadual, que os alunos frequentam no contraturno da escola regular.

Esta ‘sala’ passa a se constituir como espaço importante no processo de identificação dos surdos, pois quebra as barreiras imediatas que impediam o desenvolvimento do sujeito, em princípio, por duas razões, a primeira referente à possibilidade de partilharem o mesmo espaço de aprendizagem, a sala se constitui num local de encontro dos surdos que estudam em escolas regulares, oportunidade de enxergar o outro com quem pareço, o outro com quem me assemelho, que possui as

mesmas características, as mesmas dificuldades, a mesma língua; a segunda referente à possibilidade de aprender segundo métodos que estejam condizentes com suas condições, e que se valha de uma língua que seja de domínio de todos os alunos, em condições de assumir a posição de *aluno-que-aprende*, onde os conteúdos fazem sentido, onde a escola enquanto instituição social passa a fazer sentido.

Para que a reflexão acerca da contribuição deste espaço para a construção da identidade surda fique clara, partiremos da história de Suelen e de sua experiência nesta ‘sala’ para analisarmos sua contribuição na transformação identitária dos surdos.

Reconstituindo brevemente o contexto educacional de Suelen para visualizarmos a repercussão do impacto deste espaço, precisamos destacar que a aluna era estudante de uma escola particular em que começara a encontrar muitas dificuldades no desenvolvimento educacional devido às barreiras que se instituía pela dificuldade de comunicação com o professor. O afastamento linguístico imposto pelos colegas ouvintes, a predominância de atividades de cópia, e um esforço bastante grande para compensar em aulas de reforço, o que não fora aprendido em sala de aula. Posteriormente, transferida para uma escola pública, pode contar apoio de um professor itinerante que orientava os professores sobre como desenvolver as atividades em sala para Suelen, e foi encaminhada para atividades, consideradas, de reforço, na ‘sala especial’ para alunos surdos.

Suelen se representava como *aluna-ensurdecida-que-aprende*, e ser ensurdecida significava olhar para si como sendo ouvinte, cuja capacidade auditiva fora deteriorada por conta de uma doença, da qual resulta uma seqüela que lhe constitui, uma audição defeituosa. E esta era, até então a única possibilidade de ser que Suelen conhecia explicitamente devido suas várias experiências de encontro com seus outros ouvintes, e por isso rejeitava tranquilamente a possibilidade de aprender a língua de sinais. Portanto, ao visualizar outros surdos na ‘sala especial’ a identificação é imediata e a possibilidade da língua de sinais é uma consequência das interações que se sucederam.

Eu conheci pessoas surdas (expressão de alívio e espanto), e fiquei aliviada porque antes eu achava que era a única surda do mundo, eu não via pessoas com a mesma necessidade que eu. Eu não via ninguém, só eu, era todos diferentes... depois que vi, naquela Escola, uma sala cheia de surdos, iguais a mim [...] então foi no contato com os surdos, foi na relação com eles que

fui aprendendo os sinais básicos, pouco a pouco, fui aprendendo e ganhando fluência na língua de sinais (Suelen).

Podemos conjecturar, diante das palavras de Suelen, que a partir daquele momento em que se encontrava com outros surdos, sua surdez deixa de ser uma seqüela, deixa de ser um defeito imediato, para se tornar uma condição sensorial a partir da qual deve se representar diante do outro. O encontro com o outro favorece diretamente o processo de identificação dos surdos e a construção das identidades surdas. Suelen afastava de si, de seus sentimentos, a ideia de que era estrangeira como sentira na escola regular, começava a criar condições de se narrar de forma diferente.

A(s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença (SÁ, 2006. p. 126).

Além da possibilidade de encontro com o outro igual, esta ‘sala especial’ favorece ainda uma possibilidade de concretização da aprendizagem, mais diretamente pela forma como as aulas são ministradas, ou seja, tendo a língua de sinais como língua de instrução, além dos métodos que contemplam as necessidades, mas principalmente as condições de aprendizagem dos sujeitos em questão; porém outro fator merece atenção mesmo diante de sua relevância secundária na questão, sem ser menos importante, é o compartilhamento de situações de aprendizagem.

Este compartilhamento é importante na história de Suelen, pois favorece a constatação da possibilidade de aprender, em que não está separada da turma, não está isolada, mas ao contrário faz parte da dinâmica de aprendizagem da turma, uma dinâmica que é constituída numa ambiente discursivo. É, portanto, por ser discursivo que o ambiente de aprendizagem se torna favorável para os sujeitos, inclusive por possibilitar sua representação como aluno.

O ambiente de aprendizagem criado nesta ‘sala especial’ é possibilitado pelo ambiente discursivo criado pela língua de sinais como língua de comunicação entre os alunos, e para Suelen tem relevância maior, pois pôde aprender a língua de sinais diretamente no contato com os surdos, de maneira natural. E, nesse sentido, outro espaço vivenciado por Suelen corrobora a necessidade da aprendizagem da língua de

sinais, mas principalmente, consolidam a transformação em que estava envolvida: uma turma de cursinho pré-vestibular organizado apenas para alunos surdos.

Neste espaço ela reencontra o professor da ‘sala especial’ que ministra aula de história em língua de sinais, e diante da dificuldade com o vocabulário – considerando que seu vocabulário em LS ainda era pequeno, já que suas experiências se restringiam ao ambiente escolar – tenta repor a identidade de *aluna-ensurdecida-que-aprende*, mas acaba por compreender que com a língua de sinais suas condições de aprendizagem e de interação, socialização, são consideravelmente melhores, e assume a transformação que acontecia em sua vida, consolidando a língua de sinais como elemento constitutivo da nova identidade que assumia.

Quando cheguei lá, tinha muito mais surdos, a sala cheia, mais ou menos trinta surdos sinalizando, eu fiquei muito admiranda, eu sabia apenas alguns sinais “eu não entendo nada”, o professor era o PU, meu ex-professor da ‘sala especial’ [...]o professor estava explicando ‘história’ em língua de sinais, então disse pra ele “professor eu não entendi, oraliza por favor” e ele respondeu “precisa aprender língua de sinais”... então eu percebi que realmente eu precisava aprender língua de sinais (Suelen).

Por outro lado, Suzi vivenciava a experiência da ‘sala especial’ de outra maneira, pois já assumia identidade de aluna, devido o esforço familiar desempenhado para garantir que ela não tivesse dificuldades maiores decurso de sua vida escolar. Criara-se uma rotina de estudos e um esforço maternal para que a língua de sinais fizesse parte da vida de Suzi, mas que ainda não englobava o ambiente escolar. Com isso, a ‘sala especial’, na qual seu pai trabalhava, era interpretada como mais um espaço em que as dúvidas poderiam ser solucionadas, já que lá a língua de sinais tinha a devida relevância para a educação dos surdos, e favorecia sobremaneira a aprendizagem, foco de atenção principal de Suzi.

Porém, a interação com os colegas de sala não era prioridade para Suzi. A possibilidade de conversar em língua de sinais e de maneira mais natural favorecer seu próprio desenvolvimento *linguístico* com relação àquela nova língua era secundarizada na história de vida de Suzi, pois segundo ela, os colegas surdos queriam apenas conversar e não davam o devido valor àquele contexto, conforme descreve.

Às vezes eu tinha dúvidas de português, matemática e eu perguntava, só as dúvidas, porque eu não gostava de conversar com os surdos da turma [...] porque era muito diferente, meu foco principal eram os estudos, meu interesse maior era os estudos, então quando eles vinham conversar comigo eu não me interessava muito, porque eu percebia que eles gostavam muito de conversar, não tinham interesse nos estudos, ficavam esperando o professor dar as respostas (Suzi).

6.2.3. A Experiência da Surdez na Escola Regular com Intérprete de LS

Ainda na história de vida de Suzi, há uma experiência vivenciada ainda durante os estudos da educação básica, que também precisa ser considerada no processo de construção de sua identidade, dada sua relevância na consolidação de sua identidade em torno da surdez: a experiência do aprendizado intermediada pela atuação profissional de uma tradutora/intérprete de língua de sinais. Posteriormente, apresentamos uma análise complementar segundo a história de vida de Suelen, que experienciou a aprendizagem com tradutores/intérpretes apenas no ensino superior.

Durante todo seu estudo no ensino fundamental Suzi consegue lidar, com relativa tranquilidade, baseada na sustentação familiar da superação das dificuldades imediatas, com as exigências que a educação na escola regular lhe exige, alcançando boas notas, aprendendo com a ajuda da mãe os conteúdos, e assim segue concluindo as séries aprovada nas disciplinas com relativa facilidade, em comparação com outros alunos surdos incluídos em escolas regulares.

A primeira desestabilização desse personagem se deu na troca da escola pública, para qual fora encaminhada pela escola especial, para uma escola particular. Quando Suzi se deu conta de que não havia crianças surdas naquela escola, reagindo à constatação com um choro de quem sentia-se (ou sentir-se-ia) isolada, sozinha, diferente.

Quando eu mudei pra escola, <<ininteligível>> que eu comecei a estudar eu observei que tinham muitos ouvintes e eu falei pra mamãe “mamãe não tem surdos aqui!”, e a mamãe ficou espantada, sem saber o que fazer, e disse “não tem”, e eu comecei a chorar, mas eu me acostumei, eu sofri bastante [...] Até que falei pro meu pai “eu não entendo nada do que os

professores falam” e ele me respondeu “não tem intérprete em escola que saiba bem a língua de sinais” e eu disse “tudo bem!” (Suzi).

O sofrimento anunciado por Suzi representa a forma como as dificuldades foram superadas – com apoio familiar – e abre perspectiva de uma análise indiciária de preconceitos e isolamentos linguísticos e sociais, conforme vivera na escola pública, quando partilhava as dificuldades com outra colega surda da escola especial. Ao reclamar ao pai a dificuldade na compreensão das falas dos professores, Suzi já anuncia um desejo de assumir outra forma de participação nas dinâmicas das aulas e da própria escola, mas é logo alertada da ausência de políticas que garantam este direito. Por fim, quando concorda com a impossibilidade “tudo bem”, assume a responsabilidade de continuar enfrentando as dificuldades com os recursos que lhe cabem, e principalmente, com o apoio da família que não lhe falta.

Nos relatos que se seguem de sua história não aparecem quaisquer situações que denotem um quebra na sequência de superações que, podemos afirmar, já foram naturalizadas por Suzi, até o curso do primeiro ano do ensino médio, em que as mudanças nas características curriculares e das disciplinas, lhe impõem novos desafios e também novas dificuldades.

Uma delas desestabiliza a ‘tranquilidade’ no decurso dos estudos, mas principalmente, desestabiliza a identidade de estudante que até então vivenciava com presteza, ameaçava-a diretamente com a possibilidade de uma reprovação. Possibilidade que, para Suzi, representava o perigo de vir a ser representada pelos outros (ouvintes) como *deficiente-incapaz* (de-aprender), representava a desconstrução de sua identidade construída até aquele momento.

Trata-se, pois, do estudo da disciplina de literatura que, resumidamente, está ligada à modalidade da língua e suas possíveis formas de manifestação e registro, estão relacionadas a determinado tipo de registro, de determinada modalidade de língua que registra as manifestações de uma cultura. Suzi não conseguia superar as dificuldades de compreensão e interpretação, mesmo lançando mão dos recursos de que dispunha, como a leitura labial, como os estudos dos apontamentos em casa, como o apoio familiar, as explicações da mãe.

É diante da aproximação dessa possibilidade que a necessidade de uma intervenção direta na relação de Suzi com a disciplina se manifesta na solicitação de um intérprete de língua de sinais na sala de aula, para que pudesse saber “o que a professora fala”, sugestão que se baseava nas experiências de outras colegas surdas no ensino superior, que fora refutada pelo pai diante da realidade da política educacional voltada a surdez em Belém.

Então, em princípio, podemos afirmar que a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula de uma turma do primeiro ano do ensino médio, garante, no caso de Suzi, a continuação de um processo de transformação identitária que fazia parte da vida de Suzi, mas principalmente garante a possibilidade de novas transformações, pois a partir deste momento, a língua de sinais entra de vez na dinâmica das aulas, interferindo diretamente em sua forma de aprender, de dar significado aos conceitos, de dar sentido à forma de vivenciar a experiência da surdez na escola regular. Esse encontro de Suzi com a intérprete de língua de sinais, como sendo seu outro a partir do qual pode *vir-a-ser* outra surda em sua alteridade, determina outro movimento de sua metamorfose, vivenciada no contexto do ambiente escolar.

Esse mesmo papel, o encontro com o intérprete exerceu na história de Suelen, porém, vivenciado apenas no ensino superior, quando lhe deu outra perspectiva de sua participação na dinâmica do ensino e da aprendizagem, bem como altera sua perspectiva de participação no processo de construção do conhecimento, e, em se tratando de um processo de formação profissional, não se pode perder de vista a contribuição desta experiência para a construção de sua identidade enquanto professora surda.

Assim, na seção seguinte, analiso também as construções mais evidentes da relação entre a língua de sinais e as condições de transformação dos surdos que culminam na construção de uma identidade surda produzida segundo a perspectiva da alteridade, ou seja, a alterização da identidade surda.

7. SURDEZ E METAMORFOSE: PENSANDO AS TRANSFORMAÇÕES DAS IDENTIDADES SURDAS

*Ao acordar naquela manhã de sonhos perturbadores,
Gregor Samsa viu-se transformado...*

(A Metamorfose, Franz Kafka, 2003)

Neste exercício de análise das histórias de vida e das teorias e conceitos relacionados ao processo de construção das identidades surdas, ao invés de tentar identificar e propor novos pontos ou elementos de identificação, propomo-nos a partir dos elementos já conhecidos como constitutivos ou identificadores das identidades surdas, situando nas relações entre as histórias e as teorias, o momento e as condições que as tornam transformadoras, momentos que as tornam determinantes no processo de alterização das identidades surdas, ou seja, como passam a servir de ponto de mutação nessa metamorfose que é a identidade surda.

Para tanto, partiremos inicialmente da reflexão de três elementos das identidades surdas bastante discutidos nesse sentido, a saber, a *língua de sinais*, a *experiência visual* e o *encontro com o “outro”*, que frisamos ser, ainda em tempo, tanto o *outro ouvinte*, com quem o surdo precisa se encontrar para que a diferença seja repensada, quanto o *outro surdo*, com quem o encontro favorece a identificação pela semelhança na partilha das experiências. A partir desses três elementos iniciais, outros serão abordados de modo complementar sem, contudo, secundarizar sua relevância no processo de transformação dos sujeitos e de suas identidades surdas no decorrer de suas histórias de vida, como o ensino da língua de sinais, o ensino de alunos surdos na escola regular, o encontro com o intérprete.

7.1. Identidade Surda:

A língua de sinais como ponto de mutação

Mesmo diante de todas as questões apresentadas desde as histórias de cada um dos sujeitos desta pesquisa, até as análises das seções anteriores, em que podemos compreender como as pressuposições tanto das famílias como dos professores e das escolas sobre os surdos estão diretamente relacionadas primeiramente à condição sensorial dos sujeitos [como filhos ou alunos], em seguida, ao desenvolvimento da linguagem desses sujeitos, não temos como refutar a argumentação de SÁ (2006) de que

“a identidade de um indivíduo se constrói por meio da linguagem” (p. 130), e de que no caso de indivíduos surdos, o uso da língua de sinais “é uma característica identitária de maior importância” (p. 130).

O que percebemos, mesmo numa breve rememoração dos debates do capítulo anterior sobre as identidades pressupostas sobre os surdos, é que nenhuma delas se concretizava efetivamente por estarem sempre em contradição ao modelo de desenvolvimento da linguagem, e da língua a que estavam sujeitos antes do aprendizado da língua de sinais. Para melhor ilustrar o exemplo, pensemos nas identidades de filho e de aluno pressupostas sobre os sujeitos em torno dos adjetivos “deficiente”, “surdo”, “mudo”, em que a língua que lhes era ensinada segundo o modelo da condição sensorial dos pais e dos professores, não dava conta dessa concretização por não favorecer a expressão autônoma nem a comunicação independente do sujeito com seus outros na família [pai e mãe] e na escola [professores e colegas de sala].

É então, determinante para que o sujeito concretize uma identidade surda que suas experiências sejam mediadas pela língua de sinais, que corresponde às suas especificidades sensoriais e mobiliza suas experiências em torno da visualidade que extrapola as definições clínicas da surdez, essencialistas da identidade e terapêutica da educação dos surdos.

Para compreendermos a relevância da língua de sinais no processo de construção das identidades surdas, podemos dialogar com a argumentação negativa dessa relação apresentada por Santana (2007), em que a identidade surda “exclusiva e única” não é reconhecida, e que, segundo Maher (2001. *apud* Santana, 2007. p. 42), “a construção da identidade não é domínio exclusivo de língua alguma”, mas é “pelo uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”.

Desta última assertiva podemos iniciar uma argumentação que esclareça a relevância da língua de sinais para a construção das identidades surdas, já que com ela podemos concordar, pois é através das práticas discursivas que os sujeitos têm condições de se encontrar com seus outros e de estabelecer suas posições no seio das interações sociais em que está ou será envolvido. Contudo, no caso de sujeitos surdos, apenas a língua de sinais tem condições de favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para a prática discursiva e para as interações sociais que levam o sujeito ao processo de alterização de sua identidade, ou caso

contrário, estará atrelado a um permanente processo de reposição das identidades pressupostas sobre si pelos seus outros como sujeito negado.

Não se trata, em nenhum dos trabalhos que abordam a questão das identidades (PERLIN, 2005/1998/2003; MOURA, 2000; LUCHESI, 2003; DORZIAT, 2009; THOMA & LOPES, 2004; SILVA, 2009b) de essencializar as identidades surdas – mesmo que o ‘essencialismo estratégico’ (BRAH, 2006) seja usado como, talvez, mecanismo de defesa ou mesmo em uma política de afirmação, mas que demanda sim alguns riscos que poderíamos considerar controlados – mas ao contrário, favorecer a tomada de consciência das posições assumidas pelos surdos diante de seus outros [surdos e ouvintes], de modo a contribuir para a superação das representações negativas e inferiorizantes sobre os surdos.

Quando tratamos, porém, de nomear a identidade surda como tal, referimo-nos também a um processo contínuo de posicionamento do sujeito diante da realidade material e simbólica, que não é mesmo ‘exclusivo e único’, muito menos automaticamente atribuído conforme a condição auditiva dos sujeitos, mas uma posição instável e também sujeita às relações simbólicas de poder, que não ‘é’, mas que, nas palavras de Skliar (2003), ‘está sendo’, e que não foi sempre assim, e nos termos desta pesquisa, é também uma sucessão de reposições de pressuposições, até *vir-a-ser* uma metamorfose que nega sua negação para a manifestação de seu outro eu silenciado.

A identidade surda não se reconhece na falta, na privação, na perda ou na ausência da audição, mas na construção da diferença alterizada, reconhecida na modalidade da língua e da comunicação, na visualidade, segundo a qual, todas as experiências serão resignificadas. É reconhecida no encontro com o outro surdo com quem se assemelha, se iguala, e com o outro ouvinte, do qual se distingue, se diferencia, sem necessariamente se distanciar ou refutar. Não é, pois, a aceitação da surdez conforme é desenhada e apresentada em versões epistemológicas essencialmente racionalistas e clínicas, como a aceitação da falta, ou aceitação da perda, ou aceitação da ausência.

Eis, portanto, porque a língua de sinais é um dos principais demarcadores dessa identidade surda, e para caminharmos na análise da questão cabe lembrarmos de como antes da aprendizagem desta língua o que vemos é tão somente uma sucessão de

reposições das identidades pressupostas pelos outros ouvintes, representado pela figura dos pais e dos professores, sobre os sujeitos surdos.

Ainda dialogando com as argumentações negativas do texto de Santana (2007) sobre as identidades surdas, podemos utilizar um de seus exemplos para contrargumentar. A autora utiliza uma expressão de um dos sujeitos entrevistados na pesquisa para descrever a constituição de sua identidade como surdo, em que a aceitação da surdez é o foco da análise: “eu não tenho vergonha de ser surdo. Eu exponho o meu problema” (p. 42).

A suposta aceitação da surdez, nos termos descritos no exemplo, não contempla sequer a menor cota de descrição do que pode ser uma identidade surda. O exemplo trata de forma clara, da reposição das identidades pressupostas sobre os surdos como *deficiente-surdo-mudo*, em que a dificuldade de comunicação e fala é um problema que ele não tem vergonha de admitir. Podemos ainda citar os exemplos desta pesquisa quanto às histórias de vida de Sandro, Suelen e Suzi, que assumiam as representações de pais e professores a partir da forma como eram tratados e interpelados, como *surdo-mudo*, como *surdo-mudo-oralizado*, como *surdo-oralizado-falante*, mas que não estavam sendo surdos, assim como o exemplo da autora discordante.

Enquanto essas representações estiverem sendo prescritas sobre os surdos, prevalecerá a reposição dessas identidades, em que a maior necessidade do sujeito é interpretada como o desenvolvimento ou aprendizagem de sua principal ausência, ou perda, ou falta, no caso, a linguagem oral, situação que envolve modelos e métodos que apenas abrem possibilidades para esses papéis, esses personagens, em que o sujeito não se reconhece como surdo.

Se estamos tratando da relevância da linguagem para a construção das identidades surdas, estamos, pois, tratando de como a insistência nos métodos e modelos oralistas aprisionam os surdos num círculo de reposições identitárias que favorecem a atualização da simulação do personagem deficiente-surdo (*mudo*, *mudo-oralizado* e *oralizado-falante*), que ele já não está mais sendo, em favor do enunciado vazio de sons e palavras, da simulação de compreensão, de um posicionamento sociocultural que em tais condições o sujeito não pode assumir. O que vemos após tudo isso é uma vasta quantidade de relatos relacionados ao isolamento linguístico, ao vazio comunicativo, ao silenciamento cultural e ao aprisionamento da mente de surdos.

Retornamos novamente às histórias dos sujeitos para exemplificar as implicações dos métodos e modelos oralistas na construção das identidades surdas, na qual mesmo a família que deveria estimular e favorecer o desenvolvimento da linguagem e a comunicação favorece a manutenção de um ambiente de isolamento linguístico (“eu ficava olhando as pessoas da família falando e eu ficava como se estivesse voando, não entendia absolutamente nada” – Sandro), bem como na escola em que o processo de aprendizagem está restrito a atividades de cópia (“Eu anotava todo o conteúdo olhando as anotações dos colegas, as vezes não dava tempo, então eu levava o caderno de alguém emprestado e copiava tudo em casa, eu só copiava, copiava, copiava, não aprendia nada” – Suelen) e de memorização (“Pra eu estudar a professora organizava as perguntas e ela mesma colocava as respostas, fazia um questionário de perguntas e respostas, e me dava pra estudar e eu tinha que decorar tudo aquilo” – Sandro), de maneira geral o que chamamos de aprisionamento da mente, trata-se de uma dificuldade para estabelecer relações coerentes com a realidade, o que por sua vez é fruto de uma relativa falta de habilidade em lidar com habilidades linguísticas como questões interrogativas (“os alunos perguntam para o Sandro ‘como é sua alimentação?’ e ele responde ‘É’” – Sandro).

Muitos são os exemplos das limitações que a oralização determinava aos surdos, o que nos reforça ainda mais a importância da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, educacional, social e cultural dos surdos, como um processo de descolonização das mentes (HALL, 2009). Para ilustrar bem esta questão, em comparação aos exemplos citados por Sacks (2010), em que um primeiro sinal, um sinal inicial, a partir do qual todos os outros advêm, desperta a mente aprisionada e, principalmente, o entendimento de sua condição simbólica e material, antes aprisionada ao ouvintismo como simulacro da realidade e da condição auditiva, da identidade pressuposta como correta e ajustada à modernidade, voltamos à história de vida de Sandro para analisar seu primeiro sinal.

Assim como o ‘gato’ de Ildefonso e a ‘água’ de Helen Keller (SACKS, 2010. p. 54), Sandro desperta sua inteligência, liberta sua mente a partir do entendimento da palavra ‘preconceito’, que apenas a língua de sinais lhe oportunizou no contato com outros sujeitos surdos com quem dialogava em sinais. Apenas pela representação visual e espacial, o conceito fez sentido para ele, momento em que pode resignificar muitas de suas experiências vivenciadas no ambiente familiar e escolar.

lembrei do professor de aeróbica que disse para o meu irmão que eu não poderia mais participar, então eu entendi “Ah! Estavam me discriminando!” [...] eu comecei a pensar também na minha família toda conversando e eu querendo saber, interagir e ninguém me dava atenção [...] eles também estavam me discriminando [...] na escola as crianças rindo de mim porque eu usava gestos [...] também era preconceito, então eu aprendi o significado dessa expressão [...] “Bom então agora eu vou aprender língua de sinais porque eu quero melhorar [...]” (Sandro).

Abre-se, então, o entendimento de Sandro para sua realidade, sua condição auditiva, sua diferença, sua visualidade, e como as informações organizadas espacialmente faziam mais sentido e favoreciam mais e melhor a compreensão das coisas que se lhe apresentavam nas interações que agora aconteciam mediadas pela língua de sinais, bem como a possibilidade real de se manifestar em termos de suas dúvidas, de suas opiniões, de suas experiências. Encontrou ‘escuta’ com os surdos, com quem poderia, dialogicamente, se constituir pelo desenvolvimento da linguagem em curso.

Um mundo novo abria-se para os surdos depois mesmo da possibilidade da língua de sinais, um espaço de mediação, de interação, não de mera contemplação como fora durante os anos de silenciamento da oralização, e de opressão do oralismo. Conhecendo bem a história de Sandro, e segundo as experiências que tentamos contemplar nas análises de suas próprias narrativas sobre essas vivências, esse mundo explorado com tanta voracidade e a sucessão de metamorfoses que se deram em sua vida, especificamente, não temos como descartar a relação entre suas transformações e a língua de sinais.

Parafrasear uma expressão contida nos textos de Sacks (2010), que se refere a esse novo mundo em que se adentra o surdo, é bastante pertinente para representar essas experiências, pois esclarece, segundo outros exemplos, como se expandiu as capacidades linguísticas, intelectuais e sociais dos surdos após o aprendizado da língua de sinais.

Quando ele “veio para o mundo” [...] começou a aprender a língua [de sinais]. Esse despertar para o contato humano, esse despertar para o mundo dos significados compartilhados, da língua, levou a um súbito e brilhante despertar de toda sua mente e sua alma. Aconteceu uma tremenda expansão e florescimento de capacidades mentais – tudo excitava sua admiração e prazer, havia uma curiosidade ilimitada e um interesse abrasador por tudo, um “caso de amor com o mundo” (p. 51).

Na história de vida de Sandro todas as suas experiências de transformação, de metamorfose, giram em torno de seu aprendizado da língua de sinais, como a libertação de sua mente citada acima, seguida da concretização da identidade de filho-surdo, quando começa a participar da dinâmica familiar, das discussões e das conversas ao redor da mesa, mediadas pela interpretação da sobrinha que aprendeu a língua de sinais, bem como com o favorecimento da inversão epistemológica concretizada com o aprendizado de língua de sinais por sua mãe, para que pudesse se comunicar com o filho, vivencia experiências de docência em torno do ensino da língua de sinais. Primeiro em cursos livres, depois em cursos de graduação e na rede regular de ensino acompanhando pedagogicamente alunos surdos incluídos no ensino regular, concretizando com isso as identidades de *instrutor*, de *professor-surdo* e de *professor-de-surdo*. Posteriormente vivencia experiências em torno do teatro explorando as expressões e a expressividade característica da língua de sinais e a experiência visual que caracteriza a surdez, concretizando uma identidade de ator-surdo, e mais recentemente, exercita a linguagem literária em que traduz a experiência do chamado teatro surdo para linguagem literária, agora como escritor-surdo.

Enquanto que na história de vida de Suelen podemos refletir sobre outro aspecto da relevância da língua de sinais para a construção das identidades surdas, mais relacionado aos papéis vivenciados na escola e a transformação oportunizada pela possibilidade da língua e do encontro com seus outros. Há, contudo, um aspecto bastante particular nesta história que merece ser antes demarcado ou pontuado nesta análise, o fato de que Suelen nascera ouvinte e experimentara até os seis anos as primeiras vivências no desenvolvimento da linguagem, através da língua portuguesa em sua modalidade oral.

Mesmo tendo sido um período curto em que ela experimentou a linguagem oral, o que deve ser considerado neste momento é o fato das primeiras experiências em torno do desenvolvimento da linguagem terem acontecido segundo esta modalidade, instituindo, ou mesmo incluindo Suelen, num mundo de sons, de vozes, de ruídos, num mundo auditivo, ou ainda num mundo ouvinte. A experiência com o ‘outro mundo’ – não sendo este ‘outro’ o contrário, ou negativo, oposto, mas o outro diferente, próprio, outro em si mesmo – vem bem posteriormente tanto com o encontro e a aproximação com os outros surdos, quanto com o aprendizado da língua de sinais.

A diferença entre as experiências destes dois mundos, que ela mesma denomina de ‘ouvinte’ e ‘surdo’, foi percebida, ou mesmo construída, a partir da consciência das reposições identitárias que a perspectiva ouvintista/oralista com que sua família pressupunha suas posições em termos de aprendizagem escolar

Hoje eu penso que antes, como ouvinte eu tive muita dificuldade, por exemplo, minha família via meu futuro, meu desenvolvimento comprometido com a dificuldade, [...] dificuldade para aprender as disciplinas escolares, e eu assimilava aquela postura de me ver inferiorizada e ficava triste [...] (Suelen).

E na forma como a escola conduzia sua aprendizagem, permitia-lhe apenas assumir uma condição no contexto da educação que atualizava as pressuposições em torno da surdez e da capacidade de aprender do sujeito, conforme relata:

eu lia tudo e parece que apenas decorava, só, não aprendia nada, só decorava, decorava, decorava, [...] e na hora da prova eu lia o comando e lembrava do que havia decorado e ia encaixando palavra por palavra e entregava a prova, mas eu não entendia nada, só decorava (Suelen).

Nessa relação com diferença entre os dois mundos e como assumia os papéis que lhes eram disponibilizados no primeiro em que vivenciava a oralização e a condição auditiva, mesmo depois de ser acometida pela enfermidade da qual a surdez resulta como sequela, Suelen expressa de maneira bastante direta e clara como representava seu entendimento e seu processo de aprendizagem, demonstrando toda a dificuldade inerente ao papel de *ouvinte-ensurdecida-que-aprende*, quando afirma que “antes quando eu não sabia nada da LIBRAS, minha cabeça parecia fechada, esperando, apenas para decorar (Suelen)”. Ter a “cabeça fechada” significa não aprender, e isso implicava diretamente na relação com os colegas, já que assimilava aquela postura inferiorizada com que era tratada tanto pelos pais como pelos professores e pela escola, situação que é superada após o aprendizado da língua de sinais.

Novamente a língua de sinais assume o papel de instrumento de transformação das perspectivas linguísticas, sociais, culturais e educacionais para os surdos, conforme vivenciado por Suelen, pois muda as perspectivas de desenvolvimento da linguagem, a partir da qual passa a resignificar o mundo e sua realidade imediata, amplia seu vocabulário e as possibilidades de interação no contexto da escola e da universidade,

bem como seu processo de aprendizagem no encontro com intérpretes de língua de sinais no curso de ensino superior, e resume “eu mudei”.

Eu acho que mudou muita coisa, principalmente o relacionamento com as pessoas, a dificuldade que eu tinha nas disciplinas melhorou, dentro da faculdade com a presença do intérprete de Libras, o professor explicava e o intérprete traduzia e eu ficava focada, prestava atenção, eu desenvolvi bastante, eu comecei a acreditar em mim (Suelen).

depois da Libras eu leio bem o texto e quando tenho dúvida [...] eu me deparo com uma palavra e logo a relaciono com o significado em sinais e então eu compreendo o conceito, aprendo [...] (Suelen).

Em seguida, vale destacar o processo pelo qual a transformação e a metamorfose estão concretizadas na vida de Suelen, vivenciando a surdez a partir da experiência em torno da língua de sinais como instrumento de posicionamento social e cultural diante dos outros e das instituições com quem deve lidar. Nesse processo a língua de sinais é assumida como parte constitutiva de si na experiência de estar sendo surdo, o que resulta na ‘descolonização da mente’ (HALL, 2009), representada pelo movimento de abertura, em que Suelen expressa “eu consegui abrir minha cabeça e aprender as coisas na minha língua [...] Hoje eu falo que a Libras é a minha língua”.

Esse movimento de abertura [da cabeça e da mente] representa também um movimento para novas possibilidades de *vir-a-ser* na vida de Suelen, que depende de uma superação das dificuldades ou da pressuposição de uma relação entre a surdez e as dificuldades, de ver-se a si mesma como outra em sua alteridade, em que a surdez como condição sensorial (não mais auditiva, pois prevalece a experiência visual), demarca a diferença de uma nova identidade, de uma outra identidade, da identidade surda.

Hoje eu penso em fazer meu mestrado, penso em fazer doutorado, porque eu me sinto muito estimulada, porque eu vi que não é difícil pra mim, a dificuldade estava nas pessoas que trabalharam comigo, porque não sabiam como se relacionar comigo, como me estimular, como se comunicar (Suelen).

Suelen revela, talvez metaforicamente, a força transformadora que a língua de sinais exerceu, ou exerce ainda, sobre os sujeitos na vivência da experiência contínua da surdez, inicialmente por favorecer uma mudança na forma como o indivíduo vê a si mesmo no contexto em que vive e nas relações que estabelece com seus outros,

conforme afirma “eu acho que eu comecei a acreditar em mim depois que eu aprendi a língua de sinais, me ajudou muito, parece que me deu força, a Libras é o deus da minha vida”. Podemos conjecturar diante da afirmação acima, em que a língua de sinais assume importância essencial na vida do surdo (“a Libras é o deus da minha vida”), mas principalmente na vivência da surdez como diferença alterizada, pois dá sentido, dá significado às experiências e ao aprendizado, contextualiza as vivências, garante um caráter político à sua condição, à sua interação e socialização.

Outra expressão utilizada por Suelen para representar a importância da língua de sinais em seu processo de desenvolvimento educacional, cultural político e social, nos remete mais uma vez à uma espécie de metáfora citada na obra de Sacks (2010), em que o aprendizado desta língua [de sinais], representa um despertar para um mundo de significados compartilhados por meio da língua, que como se estivesse emergindo de um estado subterrâneo, viesse para o mundo em que a mente se abre e a alma desperta. Diante de um questionamento com relação ao ‘mundo’ dos quais conviveu (ouvinte e surdo), qual escolheria se lhe fosse dada oportunidade, ela não vacila:

Muitas pessoas me perguntam “você parece que já teve dois mundos, o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos, se Deus lhe oferecesse a escolha de seu caminho, ouvinte ou surdo, qual você escolheria?” e eu falo “o surdo” (Suelen).

Não se trata, pois, de uma escolha concreta por um mundo físico, já que se tratam de ‘mundos’ simbólicos, nos termos de uma epistemologia que defina sob que prisma se observará a surdez e o ouvintismo, nos termos de uma política que defina os papéis a serem assumidos pelos sujeitos no âmbito das relações de poder que estão em jogo no campo linguístico e educacional, nos termos de um processo de construção das identidades culturais que favoreçam a participação social e o processo de aprendizagem. Trata-se de uma escolha epistemológica, política e cultural que prescinde uma escolha linguística, nos termos da modalidade de língua e do modelo de comunicação a ser adotado.

Contudo, cabe refletir sobre o que descrevemos acima como sendo uma escolha entre os ‘mundos’, pois no processo de construção das identidades culturais as escolhas apenas são possíveis de acordo com as condições contextuais que favorecem o processo de metamorfose, de transformação do sujeito enquanto sujeito social e elas são fundamentais para os papéis que serão assumidos pelos sujeitos, que resultarão ou em

uma atualização das identidades pressupostas ou na metamorfose das identidades, no caso da identidade surda.

O cuidado com relação ao uso – e a necessidade de explicar – da palavra ‘escolha’, ou mesmo a referência à ideia da escolha, dá-se pela abertura para traduções do falso ideal de guetificação da surdez, da comunidade surda ou do que tem sido chamado de cultura surda, e mesmo à falsa ideia de essencialização e universalização da identidade surda, o que desde já frisamos, não é a tese defendida neste trabalho. A ‘escolha’ a que se refere a colaboradora do trabalho bem como as análises que dela resultam, estão relacionadas a uma questão epistemológica, política e cultural que envolve as condições que favorecem a transformação, a metamorfose da identidade surda, sendo esta entendida como uma construção em torno da língua de sinais, da experiência visual e do encontro com o outro surdo.

A escolha como uma opção unilateral por um único modelo de verdade essencializada e universalizada, descaracterizaria o hibridismo constitutivo do processo de construção da identidade surda por parte de Suelen. Eis, portanto, um momento bastante oportuno para esclarecer, segundo o contexto histórico da história de nossa informante, as questões sobre o hibridismo na constituição de sua identidade como surda.

Temos tomado como referência nos estudos sobre a questão da surdez os conceitos apresentados por Perlin (1998/2005), destes, especificamente, que nos interessa agora, o de identidade híbrida, descrita na situação específica em que “os surdos que nasceram ouvintes, com o tempo se tornaram surdos. [...] Conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que aprenderam primeiro e depois para os sinais” (p. 63). Contudo, não podemos considerar no desenrolar da história de Suelen e das transformações a que foi submetida em torno da surdez como uma posição política e cultural, que a língua em que ela estrutura seu pensamento, ou qualquer lógica que possa desse fato derivar, seja um marcador identitário significativo no contexto de uma identidade surda vivenciada como uma metamorfose em que a alterização do outro eu se concretiza, nem tampouco podemos desconsiderar o hibridismo como sendo constitutivo ou mesmo sua marca constitutiva no processo de construção da identidade assumida por Suelen como surda.

O hibridismo é descrito por Silva (2009a) quando analisa esta questão do ponto de vista das identidades nacionais, raciais e étnicas. Compreende-o como sendo uma mistura, uma conjunção e um intercuro entre diferentes nacionalidades, raças e etnias, que por sua vez, desestabiliza a fixidez e a universalização das identidades que pela criação de fronteiras e limites, criam uma separação, uma divisão e uma segregação, em que o movimento entre estas identidades era único e caracterizado pela ideia de normalização. A hibridização, segundo o mesmo autor, favorece cada vez mais com que as identidades tidas como puras e indissolúveis sejam confundidas e desconstruídas.

Ainda segundo os argumentos de Silva (2009), mas agora seguindo a linha de entendimento da metamorfose como um processo de tomada de consciência de si, e de si no mundo, podemos refletir como, mesmo na questão da surdez – longe de querermos adentrar no debate sobre a racialização, ou mesmo a etinização da questão da surdez – a hibridização é resultado de um confronto “entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder” (SILVA, 2009a. p. 87).

De um lado estão as identidades assumidas por Suelen antes de conhecer e aprender a língua de sinais, que descrevemos como *ouvinte-ensurdecida* e seus desdobramentos resultantes das diversas situações em que a pressuposição dos sujeitos com quem se relacionava e dos ambientes que se inseria era sempre reposta e reatualizada como *ouvinte-ensurdecida*; de outro lado estão as identidades assumidas por Suelen após conhecer e aprender a língua de sinais, que descrevemos a partir da expressão surda (como aluna-surda) e seus desdobramentos segundo seus encontros com os surdos e com as possibilidades de *vir-a-ser* que se lhe apresentavam.

Suelen está entre dois espaços simbólicos de representação e de significação que estão dispostos assimetricamente em relação ao poder, entre o ouvintismo e a surdez, conflito este vivenciado em grande parte no ambiente escolar. Não há, contudo uma escolha a se fazer entre qual dos dois espaços deve permanecer exclusivamente, mas ao contrário, há na língua de sinais a possibilidade de se tomar consciência de si no mundo, e de que situações eram condicionantes para que tais identidades fossem pressupostas e impostas sobre os surdos em determinados ambientes, como o escolar por exemplo. Com isso, desestabiliza-se a fronteira antes fixa entre o ouvinte e o surdo, entre o espaço simbólico do ouvintismo e da surdez, favorecendo o trânsito entre estes espaços de

maneira não conflituosa, de modo que vivenciar a surdez em sua visualidade não significa negar a audição ou mesmo assumir a audição negada e vice-versa.

Com isso, mais claro fica para compreendermos que o ‘hibridismo’ como um adjetivo ou uma categorização da identidade surda, conforme proposto por Perlin (1998/2005), coloca o sujeito no meio, na fronteira, talvez sobre a linha, conforme a representação dos espaços, constituindo-se assim como sujeito de duas identidades, que ora se vale de uma, como ouvinte, usando uma língua e agindo como tal, tentando ser ouvinte, e talvez atualizando aquilo que já não é mais; e ora se vale de outra, como surdo, usando outra língua e agindo como tal, tentando ser diferente, ainda longe de sua alteridade.

Quando mais apropriado seria, talvez, uma analogia à possibilidade de transitar entre os espaços, pois não há duas identidades [originais] constituindo o sujeito, mas há agora uma terceira identidade, que guarda mesmo traço de cada uma, e quem sabe de outras, em que o sujeito, como surdo, sabe que língua usar em cada situação, se bilíngue, ou mesmo como se comunicar, se fazer entender, sem tentar ser ouvinte e agir como tal, mais que tudo isso, respeita as posições assumidas pelos sujeitos diante da condição auditiva, dada sua proximidade epistemológica, política e cultural com a alteridade surda.

Fica claro, portanto, a afirmação de Silva (2009) de que o processo de hibridização afeta, de alguma forma, o poder, quando pensamos na relação que Suelen estabelecia na escola regular [pública] com os colegas ouvintes na sala de aula, em que já compreendia a surdez de outra maneira, entendera sua posição em relação à língua de sinais e as possibilidades de aprender através dela, mas ainda mantinha sua relação, e mais que isso, as formas de interação com os colegas ouvintes, oralizando, sem que isso se constituísse numa reposição das identidades pressupostas em torno do ensurdecimento; assim como Sandro quando inverte a lógica epistemológica da surdez nas próprias relações familiares, deixando de tentar ser ouvinte, principalmente diante da mãe, que aprendeu a língua de sinais; assim como Suzi que mesmo estudando quase sempre em escola regular, tendo a oralização como modelo e método de aprendizagem formal, aprendeu a língua de sinais desde cedo no seio da própria família e soube lidar bem com os espaços de interação sem que isso significasse tentar ser ouvinte.

O que propomos, como análise das questões levantadas a partir das histórias de vida de nossos informantes, é que as identidades assumidas pelos sujeitos surdos sejam compreendidas no contexto geral do processo de formação, ou de construção, bem como no processo de desenvolvimento da linguagem, não apenas sua relação imediata com a língua, e sim com relação aos papéis que desempenha segundo os personagens que assume, desde prescritivamente até vir a ser representante de si mesmo. Com isso, optamos por destacar as identidades como surdas, não isoladamente, mas de acordo com os personagens assumidos e papéis desempenhados, como aluno-surdo, professor-surdo, dentre outros, para que se compreendesse que os papéis sociais continuam sendo desempenhados da mesma forma, porém segundo a alterização de sua identidade enquanto surdo.

Essas questões em torno do hibridismo como elemento constitutivo do processo de construção das identidades – especificamente nos termos desta pesquisa considerando o contexto da surdez e dos surdos – e sua ligação com o processo de aprendizagem e uso da língua de sinais como fator determinantes para a instituição da metamorfose identitária, podemos resumir numa frase de Suelen em torno da importância da língua de sinais para sua vida e para as mudanças nela proporcionadas: “Hoje eu falo que a Libras é a minha língua, eu precisava ter aprendido antes, eu tive muito problema agora ficou muito melhor”. Isso faz bastante diferença quando pensamos – e constatados – como Suelen é muito bem oralizada, como é capaz de usar a língua portuguesa tanto na modalidade oral como escrita, e nos dá a clareza de como a hibridização a que esteve sujeita, ou exposta, não interferiu negativamente para que o ouvintismo prevalecesse em sua vida.

Hall (2009) contribui diretamente para este entendimento quando se vale das afirmações de Laclau (2006) sobre a compreensão do hibridismo como elemento de favorecimento de uma possível perda de identidade:

hibridização não significa necessariamente um declínio pela perda de identidade. Pode significar também o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades. Somente uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar a hibridização como uma perda (p. 83).

Ou seja, somente a identidade ouvintista, aquela mesma que se tenta impor sobre os surdos pressuposta como a identidade normalizadora do sujeito capaz de proporcionar sua inclusão e aceitação, conservadora e fechada em si, caracteriza essa

hibridização como perda, enquanto que para o surdo representa o fortalecimento da identidade surda já que abre novas possibilidades na forma de vir-a-ser e de personagens a serem vivenciados. É uma perda para a identidade ouvintista, pois ela se vê quase que forçada a conviver com as possibilidades que desarticulam seu conservadorismo, assim como a abrir-se para presença dos outros que a confrontam.

Como exemplo dessa interpretação, podemos situar esta questão no contexto do paradigma inclusivo e suas políticas e práticas no ambiente escolar, e como os serviços educacionais são oferecidos aos alunos surdos de modo a impedir, ou desfavorecer, o desenvolvimento de uma identidade surda, ao contrário contribui decisivamente para a reposição de identidades pressupostas em torno da incapacidade, em torno da aceitação da deficiência, e como os movimentos políticos dos surdos tem se esforçado na luta para garantir que a língua de sinais não seja apenas aceita na educação dos surdos, mas que ela seja viabilizada nesse processo, como língua de instrução, desde a educação infantil, como imaginou Suelen quando refletiu sobre a importância da língua de sinais para as transformações que vivenciou, dizendo “eu deveria ter aprendido antes”.

Eis, pois, um momento bastante oportuno para demonstrar, ou talvez justificar, como a inclusão escolar de alunos com surdez em escolas regulares se constituem como um movimento diaspórico dos surdos. Primeiramente, considerando que na própria história da educação dos surdos, conforme descrita por Sacks (2010), houve um período em que as escolas de surdos foram estabelecidas como instituição mantida e administrada por surdos, numa espécie de “era dourada na história dos surdos”²⁸, caracterizado pela

emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis (p. 30).

E que não se restringiu aos países da Europa, mas que até 1870 obteve resultados ‘triumfantes’ também nos Estados Unidos.

Posteriormente, seguem-se vinte anos em que os sucessos e conquistas na educação e desenvolvimento social dos surdos de um século foram desfeitos, como parte de um movimento epistemológico e político da época. Epistemológico porque é

²⁸ Construída durante o século XVIII e início do século XIX, tendo na França seus principais resultados.

fruto do desenvolvimento de métodos de ensino da fala oral para os surdos como resposta à possibilidade de ‘educabilidade’, conforme a crença difundida pelo novo modelo de ciência de que apenas pelo desenvolvimento da fala se poderia desenvolver o pensamento, necessário para sua constituição como sujeito social, antes mesmo, humano. Político, porque o período é representado por uma tendência à opressão e à intolerância com as minorias e suas práticas, em diversas áreas, como a religiosa, linguística e étnica. Este movimento epistêmico-político teve sua principal representação no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, do qual os próprios professores surdos foram excluídos, em que o oralismo como modalidade e método educacional prevaleceu e o ensino e uso da língua de sinais foi oficialmente abolido das escolas.

Eis, então, o exato momento em que os surdos são retirados de seus territórios simbólicos obrigatoriamente, e enclausurados em instituições e, principalmente, em modelos de educação em que o ensino da oralização e da fala oral se constituía no objetivo central. Período em que o “oralismo e a supressão da língua de sinais acarretam uma deterioração marcante no aproveitamento educacional” dos surdos e da educação de surdos de uma forma em geral.

Poderíamos arriscar afirmar, ou por se tratar de um contexto histórico que desconhecemos na prática, poderíamos conjecturar sobre esse movimento diaspórico como a instituição da experiência dos surdos em torno do hibridismo, que poderíamos exemplificar entre as reposições das identidades pressupostas sobre os surdos e as iniciativas de resistência dos surdos pela alterização da identidade surda, representada, por sua vez, pelo uso marginal da língua de sinais, no encontro entre os surdos nos banheiros escolares e mesmo fora das escolas, em praças e outros espaços públicos.

Porém, talvez apenas nas escolas inclusivas, que se inscreveram/inscrevem na rubrica do bilinguismo como modelo de educação, o hibridismo vivenciado não só pelo método de ensino-aprendizagem centrado na modalidade oral-auditiva, mas pelo encontro com os ouvintes e a língua portuguesa, sem que a língua de sinais seja proibida ou rejeitada, mas aceita como língua oficial da comunidade surda, que o hibridismo favoreça mais e melhor a constituição de identidades surdas, sem que sejam um antagonismo à outras identidades, mas uma resposta e mesmo um posicionamento

político contra a forma prescritiva com que as identidades ouvintistas pressupostas sobre os surdos são institucionalizadas.

O que determinará a repercussão desse hibridismo ao qual acabam sujeitos todos os surdos na escola regular, segundo esse movimento diaspórico, é a forma como a língua de sinais é representada pelos surdos, ou seja, se é a língua de sinais sua língua oficial de comunicação, pois esta determinará sua forma de apreensão e compreensão do mundo na experiência visual, considerando que não há como o surdo vivenciar sua visualidade como experiência visual longe, ou antes, do contato com a língua de sinais.

O que persiste no contexto do hibridismo vivenciado no contexto da escola regular segundo o modelo de educação inclusiva, são as discussões referentes à relevância da língua de sinais no processo de aprendizagem do surdo, bem como da fala oralizada, a possibilidade que o uso exclusivo da língua de sinais crie ‘guetos’ entre os surdos, e de que a língua falada favoreça mais e melhor a inclusão do surdo na sociedade. Mas vale recorrer, contudo, aos questionamentos apresentados por Sacks (2010), sobre essa relação entre a língua de sinais e o processo de aprendizagem do surdo e a necessidade difundida e defendida de se aprender a fala oralizada, em que educação e a integração são confrontadas como duas questões centrais do debate em que uma delas deve ser priorizada, mas qual?

A reflexão que podemos encaminhar nesse sentido também podemos representar em forma de dois questionamentos em torno da questão da identidade, tema central desta pesquisa: que identidade tem resultado do processo que prioriza a integração social através da escola, cujo modelo de aprendizagem está baseado no ensino da fala oralizada, que secundariza o aprendizado dos conteúdos e do desenvolvimento das habilidades e competências centrais do currículo escolar? Em contrapartida, que identidade resultaria de um processo que viabiliza a língua de sinais como língua de instrução na aprendizagem de alunos surdos?

Na primeira questão, trata-se da manutenção das tramas sociais e institucionais da exclusão, provocadas por uma política de identificação que tem na construção social da deficiência seu principal eixo norteador, negando aos surdos a possibilidade de uma participação social mais ativa, crítica e questionadora (DORZIAT, 2009), historicamente imposta pelas limitações que a modalidade de comunicação oral-auditiva promove, impedindo, inclusive que os surdos reconheçam o próprio estado histórico de

dominação e opressão ouvintista, bem como a compreensão da complexidade das relações sociais, levando esses sujeitos a assimilarem um único papel social como possibilidade de ser neste contexto.

Na segunda questão, trata-se de um questionamento que revela o valor da língua de sinais na questão da identidade, como o elemento – talvez ‘instrumento’ – fundamental para que o sujeito seja capaz de estabelecer relações e interações sociais efetivas no contexto do tecido social, mesmo diante das interferências das teias das relações de poder nela imbricadas; capaz de garantir aos surdos uma participação social e política mais ativa e engajada na elaboração de um contradiscurso que desconstrua a hegemonia ouvintista no campo social, político, cultural e educacional; poderíamos considerar como sendo também o *ponto de mutação* na vivência da surdez, quanto da superação da deficiência construída diante de si, mas longe de torná-la absoluta no debate ou mesmo de essencializá-la na instituição de uma única identidade surda, mas de acordo com o valor dado a esta língua pelos surdos, em que, segundo Dorziat (2009), o mais representativo é “o valor da linguagem para o desenvolvimento humano”, sendo a língua de sinais a principal responsável pelo desenvolvimento dessa condição.

A língua de sinais enquanto valor simbólico cultural, permite um juízo diferenciado sobre as línguas, para além de um aparato linguístico, que não tem o poder de fazer os surdos iguais aos ouvintes, nem mesmo iguais entre si, mas coloca-os na sua condição humana infinitamente aberta a possibilidades (DORZIAT, 2009. p. 28)

Retomando, pois, o raciocínio em torno da metamorfose como categoria apresentada por Ciampa (2005) e com a qual refletimos sobre o processo de construção das identidades nas histórias de vida dos sujeitos surdos, podemos agora localizar com mais facilidade o lugar da língua de sinais nesse processo todo, que é quem favorece o movimento de concretização de si, é quem cria ou favorece as condições necessárias para que a metamorfose se dê, para que a transformação aconteça, através de uma sucessão de personagens sociais, é quem, no conjunto das categorias que constituem esse movimento de evolução, e no conjunto das histórias de vida apresentadas neste trabalho, é quem favorece o desenvolvimento da *consciência*, é quem favorece uma mudança radical de *atividade*, contribuindo para que se apresente diante dos outros como *representante* de si mesmo, concretizando a surdez como uma identidade política.

A constância desse movimento é vivenciada numa temporalidade outra que desloca o sujeito permanentemente, sendo que para continuar concretizando essa

identidade, ele dependa de atualizar sua consciência e rever sua atividade e do modo como a língua de sinais esteja lhe servindo nesse processo, abandonando de vez a identidade surda como essência do *ser* e experimentando a temporalidade do *estar sendo* como representação do processo da concretização em curso.

7.2. Outras experiências de transformação

Analisar as outras experiências de transformação não é possível fora de uma relação com a língua de sinais, pois se constituem como elementos interdependentes no contexto do processo de transformação da consciência, da atividade e da identidade. Referimo-nos, pois, à experiência visual – que nos referimos também como ‘visualidade’ em outros momentos do texto – e ao encontro com os outros (surdos e ouvintes), em que tentaremos enfatizar o ambiente familiar e escolar como espaço social de interação, na análise da transformação e da construção da identidade surda.

7.2.1. A Construção da experiência visual/visualidade

Numa definição bastante simplista do que é, ou do que se constitui esta experiência visual, podemos nos valer do exposto por Perlin e Miranda (2003. *apud* STROBEL, 2008), como sendo “a utilização da visão, em substituição total à audição, como meio de comunicação” (p. 39). Contudo, seja talvez mais adequado iniciar esta reflexão partindo da compreensão de Ben Bahan (*apud* STROBEL, 2008) de que “identificando-me como pessoa visual, isso explicaria tudo ao meu redor” (p. 38), que extrapola a questão da comunicação abrangendo outras. A esse ‘tudo ao meu redor’ explicitamos se tratar, no contexto de uma metamorfose identitária, da forma de se expressar, de conhecer e de interagir no mundo, de produzir artes, conhecimento científico, acadêmico e cultural.

A visualidade vivenciada desde as primeiras experiências de interação no seio familiar revela para Sandro a descoberta da primeira diferença percebida na dificuldade de comunicação, que logo será marcada pelos próprios pais como ‘deficiência’, impossibilidade e incapacidade de comunicação. É pela experiência visual vivenciada nos primeiros anos que a construção do distanciamento manifestado nas pressuposições

familiares sobre o filho-deficiente é percebida pelo surdo, sempre que a comunicação é negada ou impedida.

Essas experiências são tão marcantes nos discursos de nossos personagens informantes que demarcam claramente as etapas da metamorfose identitária vivenciadas em cada fase do desenvolvimento familiar, educacional e social de cada história de vida, conforme analisamos a seguir, em exercício, nas palavras de Sandro.

“Eu ficava olhando as pessoas da família falando e eu ficava como se estivesse voando, não entendia absolutamente nada, nenhuma palavra” (Sandro). É através do verbo ‘olhar’ que Sandro manifesta sua forma inicial de tentar compreender como as coisas aconteciam ao seu redor, e naquele momento, dentro de suas ‘relações’ familiares, como as pessoas se comunicavam, experiência que não compartilhava, pois observava [olhava] que o modelo de comunicação utilizado por seus familiares não lhe contemplava, não poderia acompanhar. Eis, pois, a forma inicial da constituição da diferença na construção da identidade surda, que podemos conjecturar, não ter clareza [o surdo], naquele momento, da importância dessa diferença, mas que no conjunto das experiências acumuladas serão determinantes para a transformação de sua consciência que o levará à identidade surda.

Nas experiências educacionais a experiência visual aparece de forma determinante para nos auxiliar – talvez – na compreensão de como a língua de sinais é imprescindível para a construção de uma identidade surda. Na descrição das experiências em torno da oralização enquanto modalidade de ensino, nas ‘escolas especiais’ destinadas a alunos ‘deficientes auditivos’ a visualidade aparece mais uma vez como diferença que determinará a relevância das experiências posteriores em torno da língua de sinais.

Continuava jogando a bola pra mim e mandando eu repetir “bola” e eu ficava pensando “será que eu tenho que copiar?!” até que eu respondi “bola”, e a irmã ficou contente e disse “é isso!” e sorriu pra mim, e eu pensei “ela tá sorrindo pra mim!?” e continuou o treino e eu entendi que tinha que repetir a palavra “bola” (Sandro).

No excerto acima Sandro nos ajuda a compreender a relação de pressuposição na tentativa de constituição do personagem *deficiente-auditivo-que-oraliza*, e na relevância da experiência visual para tomar ciência do contexto de interação, não da interação em

si, mas de pistas que lhe auxiliem na constituição do personagem pressuposto prescritivamente que deve ser assumido para ser aceito.

Sua dedução do comando é baseada no que pode ver daquele contexto, de tudo aquilo que lhe aguça o olhar, as imagens, os movimentos, no caso, especificamente, o que está sendo falado pela ‘irmã-professora’ da escola, repetidamente [“será que eu tenho que copiar?!”]. Até que experimenta copiar o ‘movimento labial’ que acompanha o movimento de ‘jogar a bola’, que visualmente constituem o contexto da atividade. A confirmação de sua dedução também é percebida visualmente quando a ‘irmã-professora’ sorri por conta da resposta correta ao estímulo. E ainda nos detendo um pouco mais sobre esta situação especificamente, podemos confirmar a relevância da visualidade de Sandro na compreensão do contexto da atividade, como fator determinante para sua resposta satisfatória, através da expressão de seu pensamento e de sua conclusão, em que mesmo a ‘irmã-professora’ tendo dito “é isso!” e sorrindo, apenas o de mais relevante foi registrado como elemento de conclusão “ela está sorrindo pra mim!?” ou seja, a informação visual, que o levou à compreensão do contexto da atividade [eu entendi que tinha que repetir a palavra “bola” – Sandro].

Ainda em se tratando da relevância das experiências visuais vivenciadas no contexto educacional escolar, mesmo diante do contexto de aprendizagem dependente dos treinos da fala oralizada e dos estímulos aos resíduos auditivos, a visualidade é ainda determinante para que as identidades pressupostas sejam repostas em torno da personagem *deficiente-auditivo-que-oraliza*, segundo duas questões determinantes para esse modelo de educação: a memorização e a leitura labial.

Diante desse contexto dialogicamente adverso, Sandro precisa se valer da experiência visual acumulada como forma de apreensão dos contextos e das situações de interação, para reatualizar as identidades pressupostas pela escola em torno da surdez e diante das atividades desenvolvidas ou propostas pelos professores. A memorização é uma forma de repor a personagem *deficiente-auditivo-que-aprende*, constituindo-se, contudo, numa forma de adaptar a forma de aprendizagem baseada na escrita e na memorização dos apontamentos às condições da visualidade, em que a interpretação dos textos copiados fica prejudicada e secundarizada e a memorização de perguntas e respostas é a forma de assumir a personagem imposta na pressuposição escolar da surdez.

Da mesma forma a ‘leitura labial’ é o recurso principal utilizado pelo método oralista como forma proposta de compreensão das palavras e das falas de seus interlocutores. Este recurso, portanto, se vale da experiência visual como elemento constitutivo da diferença da surdez para instituir o modelo de comunicação oral-auditivo como forma única de interação aceitável. É, então, uma forma de assumir a pressuposição da identidade como *deficiente-auditivo-oralizado-falante* em que a percepção visual dos movimentos dos lábios e sua memorização e imitação garante-lhes este ‘grau’, mesmo estando secundarizada a interpretação e o significado das palavras.

Mesmo tendo assumido as personagens pressupostas na família e na escola e tendo sido estas repostas nas relações sociais que Sandro estabelecia com os outros, a importância da experiência visual e da visualidade fica cada vez mais clara e marcante em sua história de transformação, mesmo em relação à base de sua comunicação no modelo oralista, pois depende diretamente de sua capacidade e experiência em desvendar e decifrar o contexto das relações que estabelece. Como exemplo dessa dependência, podemos refletir rapidamente sobre a dependência da visualidade, no contexto das relações estabelecidas por Sandro com seus colegas ouvintes [amigos de seu irmão] e colegas surdos [que também vivenciam a personagem *deficiente-auditivo-oralizado-falante*] mesmo diante de um modelo de comunicação baseado na oralização, em que no ambiente físico de uma boate, a diminuição da luminosidade compromete sua habilidade na visualização dos movimentos dos lábios, conforme descrito no seguinte excerto: “na boate era mais pra gente dançar, não dava pra me comunicar com ninguém, o ambiente era escuro, eu não conseguia” (Sandro). Notemos que a referência feita por nosso informante é diretamente à impossibilidade de visualização em decorrência das condições de luminosidade e não à impossibilidade de audição em decorrência do barulho do ambiente, ou seja, sua referência será e continua sendo sua condição visual e a experiência acumulada em torno dela, sua visualidade.

Outra situação ajuda-nos na reflexão sobre a experiência visual e ainda, de alguma forma, na desmistificação de uma espécie de mito criado em torno das identidades pressupostas sobre os surdos na escola, de que a capacidade de leitura, ou de aprendizado da leitura, não foi ou está afetada pela condição da deficiência auditiva e que sua aprendizagem pode estar baseada nesta. Essa crença estende-se a outras situações como o acesso à informação, por exemplo, no caso da televisão com as legendas ocultas [*close caption*] e de legendas de filmes cinematográficos.

Sandro também frequentava o cinema para assistir filmes legendados com seus colegas surdos e ouvintes e uma de suas falas revela bem a relevância de sua visualidade, da experiência visual acumulada em suas vivências, para a compreensão do filme: “No cinema, nos filmes legendados, eu não entendia bem todas as palavras, algumas eu entendia outras não, mas o que me ajudava era a expressão dos atores, os gestos, eu conseguia entender o contexto” (Sandro).

Não era pelas palavras da legenda que Sandro compreendia as falas – e não podemos sequer afirmar que de alguma outra forma poderia compreender as falas e os diálogos especificamente – nem mesmo pelas frases – considerando também que a rapidez com que as legendas são passadas, torna-se quase impossível, alguém que tenha o mínimo de dificuldade no processo de leitura, acompanhá-las – mas era pelas informações imagéticas que ele tinha as mínimas – porém melhores – condições de acompanhar, pelo menos, o contexto geral do filme e das cenas especificamente. Isto é, era pela composição visual das cenas que as informações eram percebidas e processadas, desde as “expressões dos atores, os gestos”, que auxiliava na compreensão dos sentidos e das emoções das cenas, o contexto do que estava sendo dito, bem como a composição visual da cena, o cenário, as cores, a iluminação, os movimentos que compunham o ritmo da história; não por acaso, os filmes preferidos pelos surdos são os de ‘aventura’ como temática central.

É apenas a partir de suas primeiras experiências em torno da língua de sinais que a visualidade passa a fazer sentido como diferença na surdez vivenciada por Sandro, para além de uma condição de comunicação, uma forma de estar sendo no mundo, um estar sendo visual em sua própria visualidade, não mais como reposição do mesmo em torno da oralidade e da leitura da palavra falada. E nesse sentido, há duas situações bastante emblemáticas para essa reflexão: a compreensão da identificação visual dos sujeitos, ou ainda a compreensão da identificação do sujeito visual, e a compreensão visual dos significados.

Fui participar de um grupo de surdos em que me ensinaram vários sinais, até que um rapaz me deu um sinal, e eu perguntei pra ele “que sinal é esse, não entendi!” e ele respondeu “é porque você já fez aeróbica e se apresentava, combina com você” e repetiu o sinal. Eu repeti o sinal e fiquei pensando, mas fui perguntar a outro surdo “deram-me esse sinal por quê? Não entendi!” e ele me explicou “Por exemplo, seu nome é Sandro,

mas outro também se chama Sandro, outra pessoa terá outro sinal, cada pessoa tem um sinal diferente que o identifica”, então eu entendi muito claramente (Sandro)²⁹.

Neste excerto destacamos a identificação visual do sujeito, inicialmente, que pela aproximação da língua de sinais tem a oportunidade de aprender “vários sinais” com outros surdos, e já que nesse contexto em que a língua portuguesa oral ou escrita é secundarizada, apenas informações visuais são relevantes, seu nome, ou a pronúncia oral e a representação escrita de seu nome, dão lugar a uma representação visual que o identifique.

É necessário voltarmos a dialogar com as teorizações de Ciampa (2005) e Silva (2009), agora sobre a questão do ‘nome’ no processo de identificação. Segundo a perspectiva da psicologia social, para que se compreenda a identidade como metamorfose parte-se de um momento inaugural em que a identidade é algo imediato e estático e tipicamente representado pelo nome próprio, a partir do qual somos chamados, para após fundir-se a nós e nós identificarmos-nos com ele, possamos nos chamar. Nas palavras de Ciampa (2005) “o nome é mais que um rótulo ou etiqueta: [...] É o símbolo de nós mesmos” (p. 136); é, pois, uma representação de nossa identidade.

Segundo Silva (2009a), como tendemos a tomar a identidade como uma coisa dada, esquecemos que ela [a identidade] precisa ser nomeada para que se constitua como tal, ou seja, a identidade é um ato de criação linguística, é uma criatura da linguagem. A identidade, assim como os signos de uma língua, não faz sentido se considerada isoladamente, longe do contexto político, cultural e mesmo linguístico que lhe deu origem, ou seja, o nome que representa uma identidade apenas faz sentido dentro de uma cadeia infinita de outras identificações e diferenciações representadas por signos que também, por sua vez, também só fazem sentido, só adquirem valor, “numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele” (p. 77).

Estas reflexões também podemos relacionar com a situação vivida por Sandro quando lhe foi atribuído um ‘sinal’, uma marca visual, segundo a qual, inicialmente, é apenas chamado pelos outros surdos, identificado por uma representação imagética. Mais uma vez conjecturando diante das histórias de Sandro, poderíamos pensar que,

²⁹ Neste excerto não descreveremos o ‘sinal’ do sujeito para também garantir seu anonimato.

num primeiro momento, como o aprendizado do ‘alfabeto manual’ é um dos itens iniciais do aprendizado da língua de sinais, Sandro estaria inclinado a referir-se a si mesmo através da representação de sua identidade contida em seu nome, mas transcrito para uma representação visual, e isso em si já podemos considerar um movimento de transformação e metamorfose da identidade surda; para apenas posteriormente, no contato direto e dialógico com outros surdos usuários fluentes da língua de sinais e diante da vivência de uma experiência visual compartilhada a partir de um modelo de comunicação espacial e imagético, passar a referir-se a si mesmo através da representação da metamorfose de sua identidade contida no seu ‘sinal’ pessoal.

A identidade surda é nomeada visualmente, representada segundo um sistema que não reconhece marcas gráficas ou fonéticas, mas sim marcas visuais, e que passa a fazer todo sentido dentro de um conjunto infinito de outras marcas visuais diferentes dela [“outra pessoa terá outro sinal, cada pessoa tem um sinal diferente que o identifica”]. Como passa a fazer sentido no contexto das experiências visuais, no processo de transformação e metamorfose da identidade surda e de sua representação, o surdo passa a ‘se chamar’, ‘se sinaliza’, como uma espécie de *iconização do eu*. O sinal é, portanto, uma representação – visual – não do nome do sujeito, como a representação datilológica, mas a representação visual da metamorfose da identidade surda.

Por fim, outra expressão utilizada por Sandro na descrição de seu processo de aprendizagem baseado na oralização, nos revela a importância da visualidade, ou da experiência visual, na construção da identidade surda: “eu ficava angustiado porque eu não entendia porque eu tinha que oralizar” (Sandro). Para entendermos o peso dessa expressão voltamos novamente à Ben Bahan [professor e escritor surdo], citado por Strobel (2008) e sua proposta de que as pessoas surdas passassem a ser chamadas de ‘pessoas visuais’, pois assim “me coloco na posição das coisas que eu posso fazer, ao invés das que não posso fazer” (p. 38).

A fala de Sandro revela que, mesmo àquela época, já tinha plena consciência de sua visualidade, uma vez que não via o menor sentido em ter de oralizar, já que isso não favorecia sua participação na família, não compreendia o que a professora falava, as conversas dos amigos do irmão, etc. Mas ao contrário, todas as informações visuais faziam sentido, todo movimento, todas as expressões. Por isso, refletindo, ainda não conclusivamente, sobre a incompreensão de Sandro em torno da oralização, e a angústia

que aquilo lhe causava, podemos revelar outra inversão epistemológica que este exercício de tessitura textual nos trás, a aproximação da identidade surda enquanto posicionamento político, da *condição visual* dos sujeitos em detrimento da aproximação com a *condição auditiva*, que por sua vez aproxima o sujeito apenas das pressuposições sobre a surdez.

Prosseguindo o fluxo das análises sobre a experiência visual como elemento determinante para transformação das categorias fundamentais de construção e metamorfose das identidades, partimos para a reflexão desta categoria segundo as histórias de vida de Suelen e Suzi, que nos auxiliarão na compreensão do processo do que poderíamos denominar a construção, ou mesmo o processo de formação da experiência visual como categoria identitária da surdez.

Quando sugerimos um processo de construção ou formação da experiência visual, estamos levando em consideração as experiências, as vivências e os contextos de experimentação da condição visual que passam a constituí-la como elemento determinante para a transformação da consciência e da atividade, que por sua vez favorecerão a metamorfose da identidade surda.

Para nos ajudar nesta reflexão as histórias de vida de Suelen e de Suzi são importantes porque demonstram como a visualidade como condição visual pôde ser construída ou formada, segundo contextos diferentes em que pesam estímulos e desafios envolvendo familiares, professores e amigos, ouvintes [intérpretes] e surdos. O grande diferencial na história de vida de Suelen, é claro, está no fato de ter nascido ouvinte e ter enfrentado um processo de ensurdecimento, e que a metamorfose identitária, podemos exemplificar, vai de um extremo a outro, das pressuposições como reposição identitária à metamorfose da surdez em que a condição visual tem papel determinante.

“Papai e mamãe falando e eu não escutava nada, parecia que o mundo estava ‘mudo’ (em silêncio) e tudo era visual”. As expressões utilizadas por Suelen nesta frase nos remetem a uma reflexão bastante importante para a compreensão da experiência visual como construção ou formação, pois representa o momento exato em que sua condição auditiva dá lugar à condição visual, em cima da qual se estruturará outra identidade. É o momento em que sua relação com o meio, o contexto familiar e com os membros da família, se transforma, muda.

Seu antigo modelo de comunicação não lhe serve mais diretamente, não pode mais exercer adequadamente as atividades que exercia, pois estas dependem da condição em que já não pode mais estar, agir e atuar como personagem. Quando ela diz que “tudo era visual”, demonstra a impossibilidade de estar diante dos outros – inicialmente de seus próprios pais – como sujeito oral e auditivo, pois agora “o mundo estava ‘mudo’ (em silêncio)”, e precisa mesmo olhar, observar, enxergar, visualizar tudo o que cerca, para que pudesse saber onde estava, com quem estava e o que estava acontecendo, enfim, contextualizar-se.

Assim, tudo o que não conseguia mais fazer, o que dependia de sua condição auditiva, fazia-lhe falta, entristecia-lhe, e muito diretamente passava a afetar a forma de Suelen se colocar diante das pessoas e das coisas, segundo as situações e sua nova condição de visualidade:

senti falta de manhã de ouvir rádio, música, na 99 fm, eu escutava de manhã [...] eu não sentia mais nada, de manhã parecia um silêncio total, eu sentia muita falta das músicas, do grupo de dança “É o Tchan” [...] eu não escutava mais nada, eu me desinteressei pela televisão e pela música, eu amava cantar [...] (Suelen).

Essa nova condição começa a fazer mais sentido, mais claramente, nas primeiras experiências escolares após sua reintegração institucional, em que o olhar e a direção do olhar, o objeto a ser visto e olhado, passam a determinar o sucesso de seu processo de aprendizagem, bem como a dependência de um acompanhamento acadêmico mais eficiente. E isso envolve várias atividades escolares da mais simples às mais complexas, mas principalmente às que dependem de um processo de comunicação entre o professor e os alunos.

Nas séries anteriores os professores escreviam no quadro, mas na quinta série eles apenas ditavam e os alunos copiavam e eu ficava sem saber o que fazer [...]. Não entendia nada de outras disciplinas porque os professores explicavam oralmente e se movimentavam em minha frente e eu não conseguia fazer a leitura labial [...]. Também nas aulas de informática ficavam todos sentados e o professor explicando e eu não entendia nada, ele dizia o que tinha que fazer, mas eu não entendia, tentava copiar dos colegas. (Suelen)

Para que tenha condições de participar das atividades escolares, mas principalmente, para que tenha condições de acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem, no ritmo da turma, como esperam pais e professores, Suelen precisa se valer de sua nova condição e buscar informações por meio do olhar e da observação, para que possa copiar os apontamentos do professor, copiar dos colegas as anotações das explicações do professor, e de maneira muito particular e emblemática, nas atividades de informática, busca copiar os movimentos, as ações de seus colegas diante do computador.

Assim como Sandro que assistia filmes no cinema em momentos de lazer, Suelen também experimenta a visualidade ao assistir filmes, mas como atividade escolar, que ao contrário de Sandro, não tinham legendas, pois eram filmes dublados, em que a compreensão do tema e do contexto do filme garantia a possibilidade de resolver algumas questões relacionadas à aprendizagem das disciplinas. Era necessário, então, estar atenta para as expressões e movimentos do filme, as cores e cenários para buscar indícios do que poderia estar sendo abordado, era necessário buscar o contexto e as informações eram visualmente identificadas. Sem nenhuma palavra para ajudar a compreensão do filme em que prevaleciam os diálogos orais, Suelen estava sempre sujeita ao erro, e a identificação com as pressuposições em torno da surdez na escola como *deficiente-auditiva*

ele sempre passava filmes sem legenda, eu assistia e depois tinha que responder questionários, mas como eu poderia se não entendi o filme, então colocava minha opinião sobre o que entendia aproximadamente, mas as vezes falava de uma coisa e explicava outra, então eu respondia o que eu entendia visualmente, e ele corrigia “errado” (Suelen).

É apenas quando tem a oportunidade de ‘ver’ como a experiência visual, como a visualidade faz todo sentido dentro de outra lógica, segundo outra condição (visual), é que Suelen consegue compreender como a língua de sinais dá conta de um processo de comunicação e compreensão que se baseia em estruturas (sinais) que correspondem à condição visual em que está [ou passa a estar] inserida de maneira mais dirigida. Essa experiência ela vivencia na sala de reforço de outra escola pública, destinada exclusivamente para surdos, em que as aulas são organizadas de modo a garantir que a condição visual seja respeitada, em que a língua de sinais é a língua mais adequada para as situações de aprendizagem que dependem dessa condição.

Quando cheguei vi a sala lotada, só surdos conversando em língua de sinais e eu fiquei admirada, [...] eu via muita

expressão, muitas mãos, muitos movimentos e eu olhava para todos os lados, parece que eu assimilei aquilo (Suelen).

Outra experiência determinante para a constituição da experiência visual como condição de aprendizagem e posteriormente como traço identitário, foi vivenciada por Suelen num cursinho pré-vestibular destinado a alunos surdos, em que os poucos sinais que já sabia [compreendia], não eram suficientes para estabelecer um diálogo satisfatório com seus novos colegas (“a sala cheia, mais ou menos trinta surdos sinalizando, [...] eu sabia apenas alguns sinais, eu não entendia nada”). Em seguida, diante de uma situação de aprendizagem em que precisava se valer da condição visual em que começava a adentrar, Suelen tenta repor, reatualizar, a personagem *deficiente-auditiva*, quando é mais uma vez advertida pelo professor sobre a importância de aprender a língua de sinais (“o professor estava explicando ‘história’ em LIBRAS, então disse pra ele ‘professor eu não entendi, oraliza por favor’ e ele respondeu ‘precisa aprender LIBRAS’ [...] então eu percebi que realmente eu precisava aprender LIBRAS”).

É, portanto, pelo desenvolvimento da aprendizagem em situações formais de ensino que a condição visual de Suelen é construída ou formada, pois começa a pesar as situações em que precisou se valer do que já aprendera pela oralidade, e inclusive de sua própria capacidade de oralização (“não preciso aprender LIBRAS, eu não escuto, mas falo bem”), e das situações em que conseguiu aprender de fato conceitos e conteúdos através da língua de sinais e de situações em que as informações eram mais visuais que auditivas ou orais, como aconteceu quando entrou para a universidade, onde tinha o apoio técnico-pedagógico de um intérprete de língua de sinais em todas as aulas (“tinha o intérprete de LS, fui estudando, todas as disciplinas tinham o intérprete de LS e parece que minha cabeça foi se abrindo”).

Contudo, são outras duas frases utilizadas por Suelen na descrição de sua história de vida, que nos ajudam a compreender e a identificar a consolidação da visualidade ou da experiência visual como elemento determinante para o processo de negação da surdez como negação da norma ouvintista e, conseqüentemente, para o processo de transformação, de metamorfose da identidade surda.

A primeira diz respeito à constatação de que, mesmo tendo aprendido a oralizar, e seu processo de aprendizagem tenha sido iniciado segundo este modelo de

comunicação, as palavras faladas e escritas já não dão conta de representar um conceito, concreto ou abstrato, o significado em si, quando a língua de sinais, por seu caráter viso-espacial, através do sinal, passa a garantir a compreensão e aprendizado do conceito, da ideia, do significado. Seu aprendizado agora é visual.

parece que fui ampliando meu vocabulário, outras eu não aprendia, mas as que eu aprendia eu guardava e depois quando eu aprendia LIBRAS, algumas palavras eu relacionava com o significado e então minha cabeça ia abrindo (Suelen).

A segunda frase (“eu oralizava e achava que estava tudo bem, mas aprender pela oralidade é diferente”) diz respeito à transformação que a construção ou formação da experiência visual ou da visualidade oportunizou na consciência de Suelen sobre si mesma, sobre a surdez, sobre a visualidade e sobre seu processo de aprendizagem, pois demonstra que se não se garante as condições necessárias para que a experiência visual seja respeitada enquanto condição visual na escola, enquanto condição de aprendizagem, esta última está mesmo comprometida definitivamente, restringindo o sujeito a uma temporalidade única, a do ser, pronto e acabado, em torno de reposições de identidades pressupostas.

A história de vida de Suzi nos revela um processo bastante próximo do que tem sido almejado para as crianças surdas em uma política linguística e educacional para os surdos atualmente, já que pôde contar desde cedo com o apoio e acompanhamento familiar de todo seu desenvolvimento escolar e educacional.

Poder observar desde cedo como outros surdos se comunicavam através da língua de sinais de maneira muito eficiente e com respostas muito mais rápidas que os métodos e modelos de ensino baseados no oralismo foi talvez a grande contribuição dos pais de Suzi em suas primeiras experiências escolares. Colocá-la em contato com outros surdos adultos, com quem pudesse aprender a língua de sinais de maneira espontânea foi determinante para que Suzi percebesse que as coisas visuais, e mesmo a condição visual poderia ser mais relevante aos surdos.

ela [mãe] resolveu participar [do curso de língua de sinais] e me levou junto, e o Sandro era o professor, e eu fiquei olhando, eu era criança, e aprendi muito rápido, e comecei a fazer perguntas pro Sandro, e a mamãe se deu conta de que eu poderia desenvolver com a língua de sinais (Suzi).

E talvez sua mãe pudesse compreender, naquele momento, como a observação, a visualidade, poderia lhe render melhores aprendizados que a insistência na oralização, cujas respostas demoravam a se concretizar em aprendizagens significativas. Poderíamos conjecturar ainda sobre a decisão dos pais de Suzi, que optaram, no momento adequado, pelo favorecimento do desenvolvimento da linguagem visual em detrimento do desenvolvimento da oralidade, para em seguida, preocuparem-se diretamente com o aprendizado de Suzi, tendo como fator determinante a adaptação das atividades, das explicações, enfim, do ensino, em materiais e recursos explicitamente visuais, pelos próprios pais, dentro de casa, priorizando a aprendizagem segundo a condição visual da filha, como forma de favorecer o que a escola negligenciava por conta de seus paradigmas e modelos.

E assim se seguiram adaptações relacionadas tanto ao aprendizado das palavras, diretamente ligadas a seus objetos, conceitos ou significados, quanto ao desenvolvimento de habilidades como a interpretação de texto baseada na leitura de livros, cujas histórias estavam estruturadas em imagens ou figuras e que os textos eram secundários, como ela mesmo descreve ‘histórias visuais’, para posteriormente, uma vez desenvolvida as habilidades referentes à linguagem, treinar a oralidade, conforme podemos identificar nos relatos apresentados abaixo:

Mamãe resolveu fazer igual em casa, colocou placas na sala escrito S-A-L-A, na cadeira e nos outros objetos pra eu decorar os nomes das coisas. [...] Comprou uns livros de histórias que eram visuais e eu lia desde cedo, porque eu não entendia as palavras, dava pra eu entender a sequência da história, um pouco, lendo as imagens eu entendia. [...] Mamãe começou a treinar comigo o alfabeto manual junto com a oralização, também as famílias b-a, b-e, b-i, b-o [...] tinham cartazes dentro de casa e eu treinava muito, todo dia (Suzi).

Porém, em se tratando da possibilidade de a ‘experiência visual’ ou a visualidade, como traço identitário, ser um elemento construído ou formado no processo de metamorfose da identidade surda, conforme temos apresentado no decorrer deste subtópico, e no contexto geral da história de vida de Suzi, o ponto alto da transformação desta personagem informante, em que a experiência visual toma corpo, de maneira mais concreta interferindo em seu processo de identificação, pode ser representado pelo momento em que a mãe lança mão de recursos concretos para explicar conceitos abordados nas disciplinas escolares, conforme descrito abaixo.

Eu lembro que a minha mãe me ensinava e nós treinávamos bastante coisas visuais, por exemplo, ela usava uma laranja e uma maçã pra me explicar o movimento dos planetas em torno do sol, eu observava e entendia, fazia coisas práticas em casa, me mostrava com materiais visuais, muita coisa (Suzi).

Essa experiência visual passa a fazer parte da condição de aprendizagem e torna-se elemento ou traço de identificação com outros sujeitos que encontrará em outros ambientes em que circulará, conforme ela mesma relata em relação à determinada disciplina do segundo ciclo do ensino fundamental:

um professor, da disciplina de desenho [...] estava fazendo os desenhos no quadro e eu estava prestando atenção, dava pra entender porque era visual, dava, e eu fiquei olhando, se eu não entendesse, [...] ele sabia um pouco de LS, [...] na hora do intervalo, ele me ensinava e eu entendia com clareza (Suzi).

Concretizando o aprendizado de uma língua visual como a língua de sinais, Suzi pode, no encontro com seus pares, atualizar o processo de transformação de sua identidade, mas é no processo de aprendizagem escolar, que sua visualidade, sua experiência visual se consolida como um modelo mais adequado de compreensão e aprendizagem, favorecido pela presença de um intérprete de língua de sinais, que a colocou diante de uma língua visual, que favorecia explicações visuais, interações visuais, respostas visuais, enfim, um aprendizado visual, que a colocava cada vez mais perto da surdez como identidade alterizada, no contexto do que se considera(va) uma educação bilíngue. Nos excertos abaixo estão claras as relações da experiência visual com o processo de aprendizagem e a identificação, mas não com a surdez negada, mas com a que nega esta última e se transforma.

Então, ela [a intérprete de língua de sinais] sentou na minha frente, e eu entendi tudo muito rápido (expressão de admiração) e fiquei atenta, focada na interpretação, olhando principalmente pra ela (sorriso);

Eu perguntava o sinal de uma palavra e ela interpretava o texto resumidamente e eu entendia rápido, os comandos eu entendia as alternativas das questões objetivas, ela interpretava e eu conseguia relacionar e responder. Eu percebi a diferença, que dava pra compreender com clareza e fiquei muito feliz;

Com o intérprete eu aprendi mais o português, porque eu conseguia relacionar a LS com o significado das palavras, eu entendia rápido, com a LS era muito rápido (Suzi).

Portanto, para encaminharmos esta reflexão sobre a visualidade ou a experiência visual, apresentamos mais um excerto da história de Suzi que nos remete ao reconhecimento e valorização deste elemento ou traço – não pretendo defini-los – ou ainda desta característica, que apresentamos como sendo construída ou formada – ou quem sabe transformada – no bojo das relações familiares e sua importância para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, intelectual, social, cultural e identitário. Quando Suzi nos fala sobre a decisão de seus pais de investir na língua de sinais e em suas características visuais e espaciais, relata da seguinte forma: “em casa sentou comigo e começou a me ensinar algumas coisas e fui pedir ‘eu quero água’ (em LS, sinal de ‘ÁGUA’), meu pai viu e se deu conta ‘eu vou fazer o curso de LS’”.

Muitos foram os esforços para que Suzi pudesse falar – entenda-se oralizar – desde as consultas médicas, até a matrícula em escola especial para ‘*deficientes-auditivos*’, muitos estímulos, até perceberem que visualmente, ou seja, através de uma língua visual e espacial, Suzi poderia desenvolver e aprender tão rapidamente como qualquer criança ouvinte aprenderia sua língua oral. Isto é, favorecer a experiência visual da filha, como fizeram seus pais, significava favorecer seu desenvolvimento pleno e uma identidade estável dentro da instabilidade da metamorfose da surdez.

7.2.2. Encontros com os outros:

Outras experiências de metamorfose

Quando nos propomos a pensar a questão da identidade, e principalmente quando optamos por um referencial teórico e filosófico que se estrutura em torno da ‘metamorfose’ como categoria central, não podemos deixar de refletir sobre os *encontros com os outros* como elementos fundamentais do processo de formação das identidades, e em se tratando de uma análise desta questão da identidade no contexto político, social, educacional e cultural da surdez, partimos, pois, de uma afirmação de Sá (2006) sobre a relevância do outro, com a qual dialogaremos nas próximas linhas: “Toda identidade é construída com o outro e a partir do outro” (p. 125).

Pensando nos termos das primeiras representações da identidade, conforme já citado em outras análises, mas da qual também devemos nos valer para pensar nas relações com os outros e suas contribuições para o processo de formação ou construção

das identidades surdas, ou seja, da identidade como algo imediato e imutável, representada pelo nome próprio (CIAMPA, 2005), devemos atentar para o fato de que “inicialmente *somos chamados* por um nome que nos foi dado” pelo outro. Nesse caso podemos compreender claramente a relevância desse encontro com o outro que nos pressupõe e que por isso intervêm na construção da identidade.

É esse outro que me chama que me identifica inicialmente por um nome, ou uma expressão que me identifica e com a qual me chama. É com essa expressão criada pelo outro que me chama, em princípio, que me identifico, interiorizando e assumindo este predicado. É apenas no encontro com este outro que posso interiorizar aquilo que a mim é atribuído. Isso torna a afirmação de Sá (2006) mais próxima de nossa análise e mais relevante para nossas reflexões sobre a proximidade e a relação com o outro.

Antes, contudo, de alcançar o *encontro com o outro* compreendido como o igual, seus pares com quem se identifica, funde-se, assemelha-se, uni-se, foco central da análise de Sá como ponto inicial do processo de identificação dos surdos, mesmo na infância, nos valemos de outro dado apresentado pela mesma autora para descrever este primeiro encontro, isto é, a informação de que, segundo estudiosos da surdez, “96% da população surda no mundo constitui-se de surdos filhos de pais ouvintes” (p. 127).

Como já refletimos anteriormente sobre a contribuição da família na construção das pressuposições sobre a surdez e a forma como os surdos se predicam as atribuições familiares sobre a surdez referentes à incapacidade e a deficiência, não é necessário retomarmos a mesma linha crítico-argumentativa sobre o tema, mesmo em se tratando de elementos distintos no processo de construção das identidades surdas, mas cabe este esclarecimento como referência ao debate anterior que contempla este mesmo aspecto, e uma ressalva como acréscimo deste tópico ao debate, a saber, a compreensão de que desde este primeiro encontro constitui, desde já, o início de um processo de identificação que é permanente e constante, que acompanha toda a existência humana do sujeito, mas não se inicia no encontro com seus pares apenas. Agora, refletir sobre os elementos que intervêm sobre a consciência do sujeito, como categoria básica para a efetivação de um processo de metamorfose identitária, com certeza nos coloca diante do encontro com os pares linguísticos e comunitários.

Não pensarmos no outro diferente – em termos filosóficos e epistemológicos – é talvez impossibilitar uma reflexão mais crítica deste processo todo, isto é, se

desconsiderarmos nossos outros antes de nossos pares (também outros, mas outros semelhantes, talvez outros iguais), todos os outros de quem positiva ou negativamente me diferencio ou sou diferenciado, posso compreender o processo de identificação por completo, ou talvez de maneira mais abrangente? Para nos ajudar nesse ponto podemos recorrer à pergunta de Ferre (2003) quando prefacia o livro de Skliar (2003): “Quem foi para todos nós o outro, o primeiro outro de nossas vidas?”.

Antes, porém, desta pergunta, a própria autora afirma que se não houvesse o outro não haveria a palavra, nem a relação, nem a própria vida humana, ou seja, não haveria a palavra que nomeia, que identifica e diferencia simultaneamente, a que representa, a que comunica; não haveria a relação que é discursiva e dialógica; não haveria a vida humana, pois só é humana nessa condição de estar sendo com o outro. E sua conclusão é ainda mais pertinente em nosso argumento, pois deposita na figura da mãe como seu primeiro outro – e de fato o é – a responsabilidade pela palavra, pela relação e pela vida. Portanto, como desconsiderar este primeiro encontro com o outro na figura dos próprios pais, mais especificamente a mãe, em que, no caso dos surdos, a palavra é incompreensível, a relação é distanciada ou negada e a vida está restrita à uma forma de ser que não lhe favorece, ou ainda são dadas de maneira pressuposta orientando para um processo de identificação bastante específico com a deficiência e com a anormalidade? Desconsiderar estas identidades pressupostas surgidas no seio destes encontros com o outro familiar significa negar a metamorfose como um processo de identificação contínuo e permanente; voltamos, portanto, à outra afirmação de Sá (2006) que fortalece e complementa nossos argumentos, a de que “toda identidade é dinâmica e é transformada continuamente” (p. 128).

Para exemplificarmos a relevância destes encontros com o outro familiar podemos voltar às histórias de nossos personagens informantes que possuem experiências diferentes que vão desde a negação da surdez em contradição ao modelo normatizador do ouvintismo por parte de sua família, como na história de vida de Sandro, passando pela experiência de transformação vivenciada por Suelen no processo de ensurdecimento em que as pressuposições sobre a surdez são posteriores ao estabelecimento deste primeiro encontro, até o encontro de Suzi com seus pais no processo de descoberta da surdez como uma identidade em que as experiências vivenciadas no seio da família foram de favorecimento de um encontro de Suzi com outros surdos. Esses primeiros encontros foram determinantes para estabelecer as linhas

iniciais de uma *consciência* sobre a surdez, uma *atividade* que lhe favorecessem a possibilidade de *vir-a-ser* e a *identidade* que resultaria dessas relações

Outros foram os encontros desses personagens com outros ouvintes no contexto do ambiente escolar que também foram favorecedores ou desfavorecedores de uma transformação identitária que dependia de uma mudança, uma alteração no estado da consciência e das atividades exercidas por personagens que giravam sempre em torno do que ‘eram’ incapazes de realizar, fazer, cumprir, executar. Assim como no caso de Sandro quando se envolve com atividades de aeróbica, em competições é considerado incapaz e convidado a desistir do que ‘não podia fazer’; assim como Suelen nos estudos do segundo ciclo do ensino fundamental quando mudou de turno na escola e passou a se encontrar com outros colegas que não lhe aceitavam, não se relacionavam com ela e com outros professores que não respeitavam sua condição no desenvolvimento das aulas e das atividades.

Mesmo tendo sido importante para Suelen ter encontrado com outros ouvintes que não lhe excluíram como no contexto da escola pública ela vivenciou, tomamos a liberdade de secundarizar este encontro com o outro ouvinte, pois no conjunto do processo de construção da identidade surda em Suelen, esta experiência a aproxima mais da possibilidade de uma não-transformação do que da metamorfose propriamente, objetivo central de análise neste trabalho. Por isso, mesmo tendo citado estes encontros dos surdos com seus outros (ouvintes) familiares, bem como com os outros representados na figura dos professores na vivência do contexto escolar, optamos por concentrar as reflexões em torno dos encontros que foram determinantes para a transformação da consciência, da atividade e das identidades de cada um de nossos personagens informantes.

7.2.2.1. Encontros com os outros surdos

Este é o momento mais propício para que possamos refletir sobre os aspectos teóricos apontados nos capítulos anteriores e analisar de modo mais amiúde a representação dos possíveis encontros dos surdos com seus outros surdos apresentados

nas histórias de vida que compõem este trabalho. Para tanto, resgatamos os pensamentos de Perlin (2003) e Skliar (2002), conforme já citado.

Primeiramente o pensamento de Perlin (2003) de que “nós surdos nascemos num povo de ouvinte e nos tornamos surdos” (p. 99), apenas para que possamos observar com clareza a repercussão desses encontros com seus outros surdos no processo de metamorfose das identidades surdas, afastando esta identidade como essência descrita em características estanques e fechadas, como feito em outros trabalhos. Em segundo lugar, a descrição de Skliar (2002 *apud* PERLIN, 2003) da vivência da experiência de estar sendo surdo, em que um dos aspectos é o encontro com o outro surdo. Este encontro, contudo, acontece de duas maneiras distintas, mas fundamentais para esta experiência de estar sendo surdo, e que analisaremos também separadamente nas relações estabelecidas por nossos personagens informantes no decorrer de suas histórias de vida.

Já fazendo uma aproximação com as vivências dos surdos de nossas histórias, o primeiro encontro acontece quando os personagens desta pesquisa são os outros surdos de surdos que já vivenciam a experiência de estar sendo, momento em que a experiência visual se consolida como elemento de identificação e como um posicionamento de diferenciação. É também momento de encontro com a língua de sinais, talvez elemento central desta diferenciação alterizada que a experiência de estar sendo surdo propõe.

Cada uma das histórias nos revela formas e locais diferentes para que os encontros aconteçam, e acabam por nos indicar contribuições secundárias diferentes. Entretanto, possui em comum a instituição de uma possibilidade de *vir-a-ser* outro num processo de transformação conduzido pela língua de sinais como ponto a partir do qual a mesmidade é abandonada, rejeitada, negada como possibilidade de reposição do ser único e normal, e a metamorfose é assumida como meta através das experiências diárias do estar sendo com o outro surdo e a partir do outro surdo, com quem aprendem a língua de sinais, com quem dialogam, interagem e com quem compartilham uma experiência de visualidade segundo uma condição visual.

A experiência de Sandro é marcada pelo encontro com sua amiga, também surda, com quem passa a experienciar esta transformação do estar sendo depois de um curso feito por ela em outro Estado, e que resulta na organização de um curso de língua de sinais para outros surdos de Belém.

A descoberta da língua de sinais para Sandro: Suzana viajou para o Rio de Janeiro para participar do curso de LIBRAS no INES [...] quando ela voltou, me explicou [...] depois eu resolvi participar de um curso de LIBRAS com surdos (Sandro).

Oferecer um curso de língua de sinais significava oportunizar a outros surdos a experiência da transformação do estar sendo, para possibilitar o encontro com outros surdos com quem pudessem se encontrar, dialogar, interagir, enfim, para que pudessem estar sendo juntos em outras possibilidades de encontros e de *vir-a-ser*.

Ao passo que o encontro de Suelen com seus outros surdos que já vivenciavam a experiência transformadora da surdez, deu-se num ambiente escolar bastante significativo para os surdos, principalmente por favorecer estes encontros, isto é, as extintas ‘salas especiais’ do modelo integracionista, em que partilhavam além da mesma língua e da mesma visualidade ou condição visual, partilhavam a mesma aprendizagem ou o mesmo processo de ensino. As palavras de Suelen nos revelam talvez duas dimensões da mesma experiência de encontro com o outro surdo que são fundamentais para este debate sobre o processo de construção das identidades surdas, anunciado por Ciampa (2005) como sendo “um dos segredos da identidade: ela é a articulação da diferença e da igualdade” (p. 143).

Eu conheci pessoas surdas (expressão de alívio e espanto), e fiquei aliviada porque antes eu achava que era a única surda do mundo, eu não via pessoas com a mesma necessidade que eu, eu não via ninguém, só eu, era todos diferentes [...] depois que vi na escola uma sala cheia de surdos, iguais a mim (Suelen).

Neste primeiro excerto revela-se a dimensão da igualdade contida no processo de transformação da identidade surda vivenciada por Suelen, pois com eles pôde compartilhar as semelhanças da condição visual, não mais da perda auditiva, da sinalização, das dificuldades no enfrentamento do contexto escolar, e da aprendizagem no contexto da ‘sala especial’ também chamada de ‘sala de reforço’. Este momento favorece o sentimento de pertencimento, experiência diferente do sentimento de afastamento – simbólico em sua maioria, material quando os colegas da escola regular não queriam compor grupo de atividades com Suelen – que experimentava no contexto da condição auditiva na qual passara a ser deficiente, negada pela incapacidade de ouvir, ensurdecida.

Então foi no contato com os surdos, foi na relação com eles que fui aprendendo os sinais básicos, pouco a pouco, fui aprendendo e ganhando fluência na língua de sinais;

e assim fui me desenvolvendo, aprendi muito rápido, por causa do meu contato com meus amigos surdos, comecei a me sentir no meu novo mundo, nova cultura (Suelen).

No segundo excerto, revela-se a dimensão da diferença contida no processo de transformação da identidade surda vivenciada por Suelen, pois é a partir do aprendizado da língua de sinais, que apenas pode ser experienciado no encontro com o outro surdo que a experiência visual, sua visualidade, que se consolida como condição visual a partir da qual todas as suas relações e interações serão estabelecidas, o que nos remete a uma possível conclusão, não como verdade absoluta, mas como possibilidade de *vir-a-ser*, de que somente é possível vivenciar o estar sendo surdo a partir do encontro que estabelecemos com os outros surdos.

Na história de vida de Suzi, a compreensão deste primeiro encontro entre surdos que vivenciam o estar sendo surdos e seus outros posicionados diante de si, complementam e corroboram a importância e a relevância desse encontro com o surdo que já vivencia uma experiência transformadora em torno da identidade surda, pois como podemos observar e destacar do excerto abaixo, Suzi tem a oportunidade de encontrar-se com um surdo adulto que já possui experiência a metamorfose, e que mais especificamente temos conhecido e nos debruçado neste processo, ou seja, ela encontra-se com Sandro como professor de língua de sinais, com quem aprende a língua de sinais, com quem troca experiências visuais, em quem pode se ver como sujeito visual e diferente.

Então ela aceitou e resolveu participar, e me levou junto, e o Sandro era o professor, e eu fiquei olhando, eu era criança, e aprendi muito rápido, e comecei a fazer perguntas pro Sandro, e a mamãe se deu conta de que eu poderia desenvolver com a língua de sinais (Suzi).

O segundo encontro entre os surdos que são importantes para o processo de construção das identidades surdas está no que poderíamos representar como uma inversão dos papéis do outro, ou seja, de quem está vivenciando o estar sendo. Colocando nos termos das posições entre o Eu e o Outro, no primeiro encontro, nossos personagens informantes se posicionavam como os Outros, diante do *Eu-Surdo* que vivenciava a experiência de transformação, com quem se identificava no processo de

tomada de consciência de sua posição diante de seus outros. Ao passo que neste segundo encontro nossos personagens informantes assumem a posição do *Eu-Surdo* que agora vivencia a experiência da transformação e com quem se encontram seus Outros surdos.

Representa ainda um processo de fluidez da metamorfose num conjunto de encontros em que a língua de sinais e a experiência visual são os elementos de condução da transformação da consciência, para que, seguindo a fluidez do processo, a atividade e a identidade se alterem, entrem em mutação constante.

A experiência profissional de Sandro revela essa grande preocupação em garantir que esta segunda forma de encontro garanta uma perspectiva de transformação desses sujeitos, que diante do contexto tentam de muitas maneiras atualizar uma identidade pressuposta para exercer o papel de aluno, sem, contudo, tomar consciência de sua condição.

Eu ia desenvolver as atividades de língua de sinais com ele, mas ele não queria aprender LIBRAS, era angustiante... porque o grupo de colegas era de ouvintes que o influenciavam, ele não conhecia a LIBRAS, as pessoas falavam e ele tentava imitar as palavras mas não conseguia pronunciar corretamente, não pronunciava corretamente, por causa das influências, era um problema que me preocupava demais.

A alternativa proposta consistia no agrupamento de alunos surdos na mesma sala de aula, para que uma oportunidade de identificação houvesse que mudasse a perspectiva de interação deles, ao que levaria à outra forma de ver o outro, a surdez, a língua de sinais e sua condição de aprendizagem, tudo isso como elemento de transformação da consciência, interferindo diretamente no processo de construção de uma identidade como metamorfose.

Quando nos reuníamos no Centro, eu e Suzana queríamos agrupar mais alunos, cinco em cada escola seria melhor, pra favorecer a comunicação e a interação (Sandro).

Eis que podemos, na análise destes encontros refletir sobre sua relevância para a compreensão do processo de diferenciação, que apresenta como resultante, a produção da diferença e da identidade, segundo as teorizações de Silva (2009). Isto é, no contexto dos excertos de Sandro que nos servem como exemplos para a compreensão dos encontros, não podemos considerar isoladamente o encontro com os outros surdos como

sendo determinante para o processo de identificação, muito menos o aprendizado da língua de sinais e o reconhecimento da importância da experiência visual como condição segundo a qual suas relações se estabelecerão, mas de maneira mais fluida, precisamos reconhecer que tanto a identidade como a diferença, são resultantes de um processo de diferenciação, que de acordo com o contexto escolar – que aqui tomamos como um dos espaços de análise para a formação das identidades na perspectiva da transformação – um processo de diferenciação deve ser garantido como forma de possibilitar aos sujeitos vislumbrar outras formas de vir-a-ser, com vistas à uma opção consciente de que papéis pode, deve ou quer assumir.

A experiência vivida por Suelen neste encontro com o outro surdo acontece na escola, em que ela está como professora da sala de recursos multifuncionais, e atende o aluno uma vez por semana em horários organizados no contraturno de estudo da criança, e que nos revela uma distância abissal entre o que a política determina como modelo de atendimento e o que a experiência de encontro com o Outro na escola favorece em termos de ensino, aprendizagem, socialização, conhecimento, interação, cultura e identidade.

sempre que eu vou até a escola eu vejo um aluno surdo eu fico sentida, porque ele é uma criança, eu não vejo ele vivendo igual o que eu vivi na minha infância [...] o professor não liga para aquele aluno e as vezes eu fico triste porque eu não consigo estar mais tempo com cada aluno já que cada dia da semana eu estou numa escola diferente [...] sempre que eu chego na escola o aluno fica feliz quando me vê, por quê? Porque ele vê uma surda adulta, professora, parece uma referência “então dá, se ela conseguiu eu também consigo”, mas logo eu tenho que ir embora e ele fica triste novamente [...] (Suelen).

Como esperar deste aluno uma identidade que negue a surdez como deficiência se ele apenas será identificado pelos seus outros ouvintes, com quem ele se encontra na sala regular, por suas limitações e incapacidades? Como esperar que a proposta de inclusão favoreça o respeito à diversidade e a garantia da diferença se a condição visual do aluno é desprezada em detrimento de sua condição auditiva, e seu currículo admite apenas uma modalidade de língua que não contempla as possibilidades de aprendizado do aluno surdo? Como favorecer a inclusão se no modelo de escola adotado nas políticas públicas para a educação no país ocorre a separação dos surdos distribuídos em diferentes escolas regulares? Surte o efeito contrário do esperado e isola os sujeitos de seus pares impossibilitando a produção da diferença como princípio de alteridade entre

os sujeitos. Como esperar que o respeito as diferença seja fruto das relações entre os sujeitos que se encontram no ambiente escolar se há uma deliberada demarcação da diferença que se distingue da normal assumida como modelo de verdade na forma de ser dos sujeitos – o *Ser-Ouvinte*?

7.2.2.2. Outros encontros mediados pela língua de sinais

Outros encontros são possíveis entre os surdos e seus outros, além dos que já apresentamos, além do encontro com o outro ouvinte que o nega, além do encontro com o outro surdo com quem se une, funde-se, assemelha-se e com os outros surdos na descoberta da condição visual da língua de sinais e da experiência de estar sendo surdo.

Há outro encontro que também possui certa relevância na vivência da experiência de estar sendo surdo na metamorfose, que poderíamos afirmar se constituir numa espécie de concretização da metamorfose pela forma como o sujeito se posiciona e se representa diante deste outro, que destacamos ser também ouvinte. Porém, este encontro é mediado pela língua de sinais segundo formas diferentes de ver o outro.

Trata-se, pois, dos encontros entre os surdos e os ouvintes que sabem utilizar a língua de sinais de maneira suficiente para estabelecer uma relação simples com os surdos. Destacamos, então, nestas situações, dentro dos exemplos emergidos das histórias de nossos personagens informantes, o encontro de Suzi com seus professores que se esforçavam para aprender a língua de sinais. O encontro de Suzi e de Suelen com os intérpretes de língua de sinais na escola (Suzi) e na universidade (Suzi e Suelen) e o de Sandro com sua mãe e sua sobrinha.

Iniciando por este último que já analisamos mais aprofundadamente nas seções anteriores, o que não dependerá da transcrição de exemplos contidos em suas falas por já terem sido apresentadas noutras ocasiões. Vale destacarmos como o encontro de Sandro com sua mãe, mediado pela língua de sinais, favorece que assuma outro papel na dinâmica familiar que ainda não havia concretizado, o de filho-surdo, assim como seu encontro com sua sobrinha, que aprendeu a língua de sinais e possui bastante fluência, o que favoreceu com que Sandro pudesse participar e interagir das situações comuns da família.

No caso de Suzi, dois professores fizeram este papel, o da disciplina de desenho e o da disciplina de matemática. Ambos interessaram-se pelo aprendizado da língua de sinais, tanto nas conversas com Suzi, quanto na participação em cursos livres, conforme descrito abaixo:

um professor, da disciplina de desenho [...] se eu não entendesse, na hora do intervalo, quando todos desciam para o recreio, ele sabia um pouco de LS, ele me perguntava os sinais, eu ensinava e assim nos relacionávamos, na hora do intervalo ele me ensinava e eu entendia com clareza;

eu vi que ele [professor] começou a se interessar em interagir e conhecer, começou a aprender LS, eu o aconselhava “se você quiser pode ir até um curso de LS...” ele foi se interessou, achei legal, e comecei a fazer amizade com o professor, falávamos sobre os trabalhos e eu explicava pra ele [as dificuldades] (Suzi).

Muito objetivamente, o que podemos observar como resultado é outra relação se estabelecendo entre professor e aluna, talvez até pudéssemos afirmar que é a própria relação se estabelecendo, diferente de outros encontros com outros professores. Isso reflete diretamente no processo de aprendizagem de Suzi, sua auto-estima, enfim, seu desenvolvimento global, e diretamente seu processo de alterização, pois não precisa mais tentar ser como os outros alunos ouvintes, pode viver sua diferença, com o diferente.

Outro encontro também determinante para nossa análise é o encontro do surdo com o Outro Intérprete, que emergem das histórias de vida nas experiências vivenciadas no ensino médio (Suzi) e no ensino superior (Suzi e Suelen).

Ela sentou na minha frente, e eu entendi tudo muito rápido (expressão de admiração) e fiquei atenta, focada na interpretação, olhando principalmente pra ela (sorriso) (Suzi).

Estudei muito, apreendendo muita coisa, e minha cabeça foi se abrindo, parece que eu desenvolvi muito por causa do intérprete, o professor falava e o intérprete passava pra gente, pareciam mensagens passando por ele até mim, e se eu tivesse um intérprete em sala de aula antes, eu tinha melhorado nas disciplinas de matemática, português, tinha melhorado bastante, mas não tinha [intérprete] (Suelen).

Esses encontros afetam diretamente a transformação da consciência de nossos personagens informantes, dando-lhes plenas condições de transformação e metamorfose, pois lhes garantem uma possibilidade real de aprendizado. De modo intuitivamente conclusivo, Suelen imagina a repercussão deste encontro se houvesse ocorrido mais cedo em sua vida. Isso determinará diretamente sua atuação como presidente da associação de surdos de Belém, como uma das principais bandeiras da militância política dos surdos que representa.

Portanto, não podemos afirmar que foi um encontro especificamente que favoreceu certa identificação e/ou diferenciação, nem apontar qual destes contribuiu em maior ou menor grau para o processo de construção das identidades surdas, mas podemos afirmar sim que continuar se encontrando com seus outros semelhantes ou diferentes é permanecer vivenciando o estar sendo surdo em seu processo de diferenciação pela produção da igualdade e da diferença.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS SOBRE A METAMORFOSE DESTE TRABALHO

Num trabalho deste não podemos ter a pretensão de concluir, justamente porque nos suscita muitos outros questionamentos que, talvez, se sobre eles nos debruçarmos, outros trabalhos surgirão em seu rastro. Desta forma, propomos nesta última seção uma análise geral do texto, mas principalmente do trabalho, apresentando ‘algumas considerações’ acerca desta jornada em torno da pesquisa sobre a surdez e os surdos, mais detalhadamente sobre o tema da identidade. Propomos a apresentações de ‘notas sobre a metamorfose deste trabalho’, como forma de pontuar não conclusões sobre os temas, mas considerações outras, que podemos ponderar, atribuem um caráter de transformação do trabalho.

Para tanto, resgatamos alguns pontos abordados no decorrer deste trabalho que demarquem sua própria metamorfose, começando pelas pressuposições familiares e escolares sobre os surdos, as formas como eram prescritas sobre os surdos, como os surdos representavam-se a si mesmos diante dos outros, o significado da língua de sinais para suas representações de si, e um olhar para a manifestação do que consideramos elementos identitários na história de vida de cada um de nossos personagens-informantes.

Em relação às análises das pressuposições familiares e escolares prescritas sobre os surdos no decorrer de suas histórias de vida, percebemos que a surdez ainda é representada como uma doença e é comunicada por especialistas da área da saúde, por suas causas ainda serem ligadas à sequelas de patologias. As pressuposições familiares sobre a surdez estão diretamente relacionadas à incapacidade, deficiência, doença, impossibilidade, comprometimento, por ser entendida como uma impossibilidade de comunicação, incapacidade de audição, impossibilidade e incapacidade de compreensão, de pensamento, de socialização e de aprendizagem. Na escola as pressuposições estão diretamente relacionadas à deficiência intelectual, à incapacidade de aprendizagem, e de socialização pela impossibilidade de comunicação, o que determina uma forma de pensar sua educação que se comprometa com a correção da audição e da fala, e da recuperação de sua capacidade de comunicação através de um modelo único centrado na palavra falada.

Com isso, observamos como historicamente tanto a família como a escola vêm contribuindo para a formação de sujeitos *deficientes-surdos-mudos*, ou *deficientes-auditivos*, ou *surdos-mudos-oralizados*, dentre outros, pois essas eram as únicas possibilidades de *vir-a-ser* que lhes estavam disponíveis nesses meios. E as principais formas de prescrição dessas pressuposições estavam principalmente relacionadas com a demarcação de uma impossibilidade ou incapacidade de comunicação – pela audição e pela fala oral – que era depositada exclusivamente sobre os sujeitos surdos.

Podemos considerar também como historicamente, independente do paradigma adotado pelos sistemas de ensino, a escola favorece a prescrição dessas pressuposições, quando trabalham na perspectiva do desenvolvimento da condição de educabilidade do aluno surdo, ou mesmo com a perspectiva da garantia das condições de igualdade, porém, uma igualdade baseada no modelo de ser e de aprender, em que, por não conseguirem, os surdos, adequarem-se acabam por repor os personagens pressupostos pela instituição escolar. Ainda nessa mesma linha de debate, é bastante clara a diferença com relação ao papel assumido pelos surdos no espaço da sala especial, a forma de se representarem diante de outros surdos, enfim, a concretização de uma nova forma de o surdo pensar sobre como estar frente aos outros iguais e diferentes, e como isso tudo parece ainda perigoso ao projeto unificador e globalizante da inclusão.

Sobre a forma como os próprios surdos se representavam no decurso de suas histórias de vida optamos por utilizar expressões compostas pelos adjetivos e substantivos que demarcavam mais claramente as características assumidas pelos surdos desde as pressupostas até as que evidenciavam um processo de transformação tanto em sua consciência quanto em suas atividades, que vão desde a expressão clássica e historicamente atribuída aos sujeitos como “*surdo-mudo*”, passando por expressões que representavam uma nova atividade como “*surdo-falante-esportista*”, pelas que demarcam a vivência de um personagem específico como “*filha-surda*” e “*aluna-surda*” ou “*estudante-surda*”, até a demarcação de uma expressão que representa uma mudança na forma de se representar diante dos outros, como a expressão “*surdo(a)*”.

Em se tratando do ambiente escolar a forma de representação gira em torno do aprendizado e de suas condições de aprendizagem, considerando as ‘deficiências’, que uma vez pressupostas, e assumidas pelos próprios sujeitos num processo de substantivação apresentam-se como “*aluna-ensurdecida-que-aprende*”, “*aluna-*

ensurdecida-que-sabe-língua-de-sinais”, “*aluna-ouvinte-com-dificuldade-de-audição*” e a “*aluna-surda-que-aprende*”.

Além dos ambientes e contextos vivenciados e das atividades desenvolvidas como condicionantes da forma de se representar a si mesmo do surdo, é fundamental destacarmos a condição auditiva como aspecto determinante nesse processo, já que é em torno dela que passa a ser pressuposto como sujeito por seus outros, como “*surdo-mudo*”, “*surdo-mudo-oralizado*”, “*surdo-oralizado-falante*”, até que venha a ser “*surdo*”, momento em que inverte a condição auditiva em condição visual como forma de se representar diante dos outros, surdos e ouvintes, momento em que sua consciência de si no mundo passa a determinar como estar sendo frente aos outros.

É interessante observar que na análise das representações dos sujeitos nesse processo de metamorfose de sua identidade, é que, em primeiro lugar, não podemos afirmar que essa sucessão de personagens obedece a uma sequência lógica no processo de construção das identidades surdas; isto significa destacarmos como personagens aparentemente contraditórios conseguem ser vivenciados simultaneamente pelo mesmo sujeito, já que se representa diferentemente em ambientes distintos, como no contexto familiar e escolar, conforme pudemos perceber na história de vida de SUZI que se representa como *filha-surda* diante de seus familiares e como *aluna-ouvinte-com-dificuldade-de-audição* diante da comunidade escolar.

Eis, então, a compreensão do que está proposto nesta outra temporalidade do estar sendo, já que não podemos dizer que o sujeito *é* surdo, aproveitando o caso de Suzi, ela está vivenciando a surdez em casa, já que assim seus pais a vêem, a interpelam, longe da surdez como negação, o contrário, o adverso do ouvinte, mas que ao mesmo tempo, não consegue atualizar esta representação na escola, pois o contexto escolar mantém, ainda, suas pressuposições sobre a surdez em torno da incapacidade de aprender e, por isso, de ser [ouvinte]. Pode, portanto, estar sendo surdo em sua família, mas encontrar resistência para atualizar sua representação frente os outros na escola, pela forma como é interpelada pelos outros, mais próximo de sua condição auditiva e longe de sua visualidade.

Essa sucessão de personagens vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, no recorte que nos propusemos analisar, não pode ser compreendida fora ou distante de suas relações históricas com a língua de sinais, ou mais especificamente, com seu

aprendizado da língua de sinais, já que na perspectiva da psicologia social – linha teórica que sustenta as análises deste trabalho – o estudo da identidade depende diretamente de outras duas categorias interdependentes e inter-relacionais a saber, a consciência e a atividade.

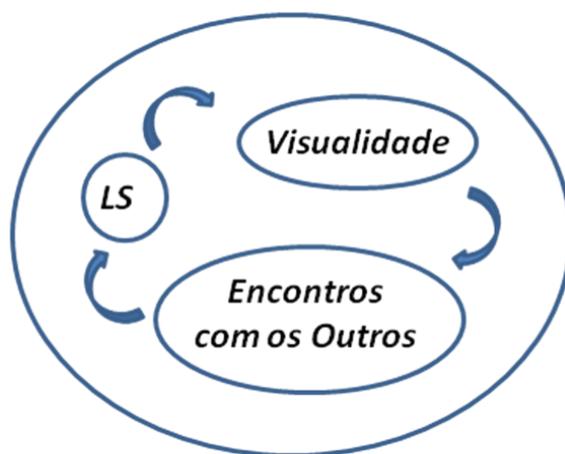
Podemos observar como o processo de construção das identidades surdas está imbricado pela forma como o aprendizado da língua de sinais interfere no desenvolvimento da consciência dos sujeitos sobre o mundo, sobre si e sobre si no mundo, o que diretamente determina que atividades serão assumidas por eles em suas interações sociais e em sua participação na comunidade em geral, bem como – e principalmente – na comunidade surda. É na triangulação entre a consciência, o aprendizado da língua de sinais e a atividade, que a identidade surda se constrói historicamente, sem desconsiderar o jogo de relações de poder epistemológico, linguístico e cultural em que estão inseridos, representado pelo ouvintismo.

Essa representação dos surdos sobre a língua de sinais fica bastante clara nos discursos dos surdos quando expressam as mudanças, as contribuições que o aprendizado da língua de sinais lhes favoreceu, uma vez que neste relato utilizam um sinal que pode ser descrito – não traduzido – literalmente como “minha cabeça se abriu”, que pode ser traduzido como “minha consciência se abriu”, além de outras expressões como no relato de Suzi sobre sua compreensão do conteúdo interpretado por uma profissional intérprete na sala de aula, “eu entendi tudo muito rápido”, ou no relato de Suelen quando afirma que depois do aprendizado da língua de sinais “eu consegui abrir minha cabeça”. Eis, portanto, os relatos que nos levam a constatar como a língua de sinais se constitui como “ponto de mutação” no processo de construção das identidades surdas, uma vez que demarca um limite entre o processo de reposição das pressuposições sobre a surdez e o processo de metamorfose da identidade surda, caracterizada esta pela consciência de sua condição visual, não mais auditiva, isto é, é a condição de usuário desta língua que demarca, simbolicamente, a transição das pressuposições como negação da surdez (não-ouvinte) para a negação desta negação e representação do Outro Surdo que há em si (surdo).

Dentre os elementos identitários que nos propomos a analisar comparativamente destacamos três dos que dependem uma análise da identidade na perspectiva da

metamorfose, ou seja, a língua de sinais, a experiência visual (ou visualidade) e o encontro com os outros.

FIGURA 1 – Elementos Formadores da Identidade Surda

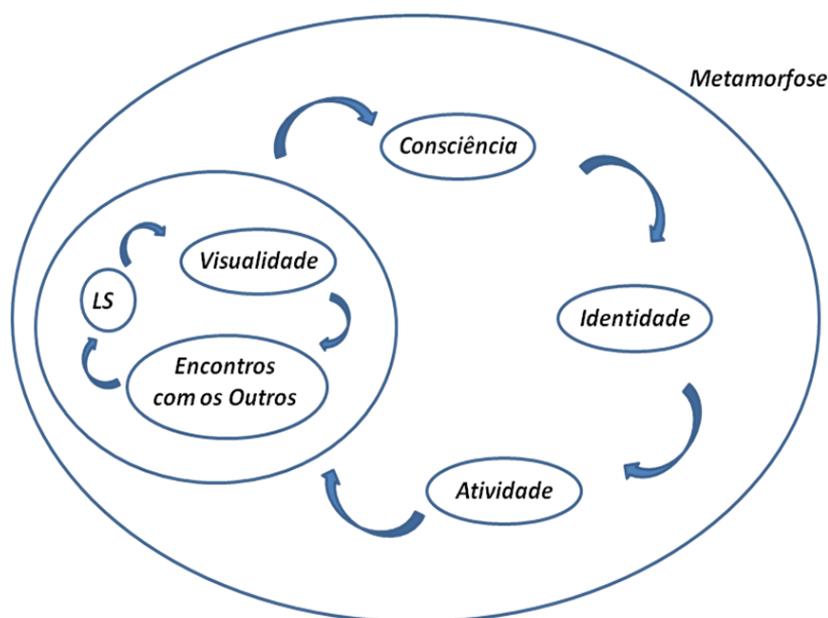


Estes elementos (a língua de sinais, a experiência visual e o encontro com os outros) são comparativamente determinantes nas histórias de vida de nossos três personagens informantes, mesmo diante de contextos familiares e educacionais um tanto quanto diferentes, apesar de guardarem traços comuns entre si. Isto é, mesmo que na primeira história de vida o sujeito tenha vivenciado um ambiente familiar restritivo em termos linguísticos e comunicativos, uma experiência educacional de base tradicionalista oralista; mesmo que o segundo sujeito tenha vivenciado uma transformação já nos primeiros anos, que apresentamos no texto como ‘ensurdecimento’, e vivenciado uma experiência educacional de características integracionistas no ensino fundamental e médio, e de inclusão no ensino superior; mesmo que o terceiro sujeito tenha vivenciado uma experiência transformadora desde os primeiros anos de idade pela aprendizagem da língua de sinais e por todo apoio familiar em toda sua vida escolar até o ensino superior; o encontro com o outro surdo, em todos os casos, é a vivência necessária para o reconhecimento da experiência visual como condição de apreensão e compreensão do mundo e significação da realidade, ambos mediados pela língua de sinais.

Não são elementos a partir dos quais a identidade se constitui diretamente ou por derivação destes, mas devem ser compreendidos como elementos a partir dos quais a

Consciência e a Atividade, como categorias básicas das quais depende a metamorfose, são transformadas como condição de transformação da identidade.

FIGURA 2 – Representação Gráfica dos Elementos Identitários na Perspectiva da Metamorfose



Portanto, se a identidade é a articulação de um processo de igualdade e diferença, poderíamos afirmar – no conjunto das três histórias de vida que analisamos – que a identidade surda se constitui no encontro com seu outro ouvinte e seu outro surdo, de quem se diferencia e com quem se une; contudo, não é mais diferenciado pela negação do outro (não-ouvinte), mas se diferencia, como surdo, porque sinaliza, porque visualiza; ao passo que não é unido ou juntado (aos surdos), mas une-se, funde-se também porque sinaliza, também porque visualiza.

O que não podemos nos eximir de observar e destacar nesta perspectiva de análise é que em todas as histórias de vida o processo de formação das identidades surdas foi influenciado decisivamente pela educação que lhes foram destinadas, tanto no âmbito familiar quanto da instituição escolar. Portanto, como uma análise da educação familiar necessita de uma observação mais aproximada por conta de uma dinâmica bastante particular, além do que suas formas de agir e suas representações são dependentes de suas interações com outras instituições como a clínica e a escola –

especial ou regular – concentremos atenção maior na análise das relações entre a educação escolar e o processo de construção das identidades surdas.

Como apresentamos nas análises das histórias de vida, a abordagem educacional oralista foi bastante marcante nestas três histórias, e, portanto, disparadora de um processo de identificação que reforça institucionalmente as pressuposições identitárias sobre os surdos vivenciadas no interior das próprias famílias. E, nesse sentido, acreditamos que o oralismo deixa de ser apenas uma abordagem que institui um método, para se constituir como uma ideologia, por sobrevalorizar a fala oralizada e a audição residual como modalidade de comunicação que institui a única forma de ser em torno da racionalidade e da produtividade exigidas pela sociedade orientada pelo capital.

Este oralismo considerado como sendo uma ideologia precisamos discuti-lo segundo outra perspectiva que problematize não a surdez propriamente, nem o surdo ou a língua de sinais, mas as representações sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e o surdo, representações dominantes dos ouvintes sobre os surdos, representações ouvintistas, descritas pela expressão ‘ouvintismo’.

É importante, contudo, atentar para um esclarecimento (talvez) necessário com relação ao ouvintismo, de que, por se tratarem de representações sobre os surdos, a surdez e a LS, não são representações ouvintistas por serem representações dos ouvintes sobre os surdos, mas porque dizem respeito à forma como os surdos são pensados, são vistos, são pressupostos, ou seja, de maneira ouvintizada, de modo que a problemática é a surdez em si, o déficit, e não sua condição sensorial, linguística, cultural e política.

Estas representações ouvintistas, como uma ideologia que se prescreve nas relações institucionais em que os surdos estão envolvidos, como no caso da escola, por exemplo, inscrevem-se num jogo de relações de poder colonialista em que os não-surdos, que são maioria numérica, buscam certo controle e domínio das minorias para impor uma única ordem cultural.

A educação como instituição que também serve ao poder constituído normalizante, favorece a disseminação da ideologia ouvintista através das representações dominantes sobre a surdez, em que a língua de sinais é desvalorizada como elemento cultural e identitário, a experiência visual é negada enquanto meio de

apropriação e atribuição de sentidos, e o encontro com o outro é proibido como possibilidade de estagnação.

Observamos assim, que tais representações ainda existem e persistem no contexto simbólico e ideológico da educação de surdos, segundo práticas que reforçam comportamentos e atitudes que repõem – ou tentam repor – as identidades pressupostas tanto pela família como pela escola, e como essas práticas permeiam todo o processo de formação pessoal dos sujeitos, como uma força contra qual se deve lutar sempre e em várias situações.

Podemos perceber nas histórias de Sandro, Suelen e Suzi como a escola assume por muito tempo o papel institucional de promotora da mesmidade. Acabam por aprisionar os surdos em realidades estanques que escondem cada vez mais em suas estratégias ‘pedagógicas’ as evidências das transformações vividas pelos sujeitos.

A história de cada um de nossos personagens-informantes nos revela a forma segundo a qual o surdo é pensado e tratado na escola, mesmo em diferentes perspectivas pedagógicas, como a normatização a que esteve sujeito Sandro, que após estudar anos na escola especial e ter alcançado uma suposta ‘educabilidade’ foi integrado à educação regular; como a concepção integracionista que demarcou o histórico educacional de Suelen, que contava com as orientações de uma equipe que tentava favorecer sua semelhança com a maioria ouvinte; assim como a suposta inclusão a que Suzi estava tendo acesso na escola regular, sem intérprete, sem língua de sinais, sem seus pares com quem pudesse se identificar.

São, pois, três paradigmas (institucionalista, integracionista e inclusivo) e duas abordagens educacionais (oralismo e bilinguismo) emergidos nas três histórias de vida que dão conta de um processo de impedimento das transformações identitárias que os surdos vivenciavam fora da escola. No caso de Suelen, que teve a oportunidade de estudar numa ‘turma especial’ destinada para alunos surdos com professores fluentes em língua de sinais e aulas ministradas em língua de sinais, o aparente avanço desta iniciativa era ofuscado pelos impedimentos que o modelo de ensino e avaliação da sala regular – espaço de ‘efetivação’ do ensino e da aprendizagem – oportunizavam; assim como no caso de Suzi que mesmo contando com intérprete de língua de sinais estava ainda sujeita a um modelo de ensino e avaliação baseado na modalidade de língua oral e longe de outros surdos. Constituíam-se, portanto, numa espécie de luta entre as

transformações suscitadas fora da escola e a tentativa escolar de torná-los o mesmo, de sujeitá-los à mesmidade do oral-auditivo, do ouvintismo, da normalidade.

Talvez a grande evidência desses impedimentos esteja relacionada à resistência que a língua de sinais encontra no contexto escolar. Talvez alguns discordem de que a língua de sinais encontre resistências no ambiente educacional atualmente, mas considerando o processo de aprendizagem, em que a relação entre professor e aluno e a forma pela qual o sujeito tem acesso às informações e explicações em que as aulas estão centradas, é determinante para o sucesso desse processo, não podemos dizer que a língua de sinais está presente, faz parte do processo de aprendizagem de alunos surdos.

Está, antes de tudo, como uma alegoria anexa ao processo em que o aluno surdo está presente – ou pensa estar – pois não se efetiva enquanto língua na aprendizagem direta do aluno, mas está presente em sua excentricidade de modo paliativo, pois faz parte de atividades que mal dão conta da própria aquisição da língua àqueles que ainda não a dominam, como uma outra língua (nem mesmo como segunda) para os alunos ouvintes, que devem tolerá-la na escola, e que mesmo que venham a aprendê-la, sem a exigência de uma língua estrangeira no currículo, não tem condições de utilizá-la, pois ela não compõe as relações – quando existem – entre os colegas surdos e ouvintes.

A presença e a aceitação da língua de sinais na escola é excentricamente alegórica, uma vez que não faz parte do processo educacional dos surdos, ou seja, não é língua de instrução, nem compõe o currículo escolar, mesmo em redes ou escolas que assumem o adjetivo do bilinguismo, não viabiliza a construção de saberes, de conhecimentos, muito menos consolida o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Quando observamos nas histórias analisadas nesta dissertação os momentos em que a língua de sinais aparece envolvida no ensino dos sujeitos, ficam evidentes as repercussões imediatas na educação desses surdos e suas interferências na construção de suas identidades, diretamente nas experiências vivenciadas nas ‘salas especiais’, onde a língua de sinais foi a língua de instrução, houve uma repercussão tanto pedagógica quanto didática que interferiu positivamente no processo de aprendizagem dos surdos e na forma como se representavam em situações de aprendizagem; e indiretamente nas experiências vivenciadas no encontro com os intérpretes nas escolas regulares e no ensino superior, em que os saberes e os conhecimentos, principalmente os objetivos

pedagógicos tornaram-se claros, bem como as lacunas, as ausências, os silenciamentos e a invisibilidade curricular dos surdos na escola; o encontro com os outros surdos também foi um disparador de mudanças na forma de se representar diante dos outros, pois a língua de sinais passa a existir enquanto possibilidade concreta de *ser-falante* ou de *ser-sinalizante*, de *ser-interlocutor*, de ser social e cultural.

É uma desestabilização dos modelos de ensino e aprendizagem, avaliação e interação, socialização e inclusão, que se pretende favorecer com os debates em torno da necessidade da língua de sinais na educação de surdos de uma maneira mais efetiva e direta, como primeira língua e como língua de instrução, para que se passe a problematizar não somente a pertinência desta língua na escola, ou o lugar da língua na escola em relação ao aluno surdo, mas que se problematizem as formas concretas de possibilitar aos surdos, na escola, assumirem o papel de alunos, agirem e sentirem-se como alunos, serem vistos e representados pelos outros e por si mesmos como alunos na escola.

Diante das experiências que pudemos compartilhar nas leituras das histórias dos surdos, qual delas pareceu ter favorecido mais o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, cultural e identitário? Qual dos ambientes garantiu aos surdos a apropriação de saberes e conhecimentos necessários ao adequado desenvolvimento escolar? Qual das experiências favoreceu a alterização das identidades surdas dos sujeitos?

Não temos condições, nem sequer indiciárias, de afirmar que algum dos sujeitos entrevistados vivenciou um ambiente bilíngue, mesmo Suzi que, pelo esforço na atualização das identidades maternas e paternas, teve oportunidade de se aproximar da língua de sinais mais cedo, ainda quando criança, no contato direto com adultos surdos, mesmo tendo aprendido a língua de sinais de maneira natural, principalmente, pois não foi sua primeira língua, não era ainda a língua segundo a qual estabelecia suas relações ou se posicionava diante dos outros, surdos ou ouvintes, mas o bilinguismo ainda flutua nos debates educacionais quase como uma ideologia, talvez como uma representação, em que ser bilíngue significa usar as duas línguas, o português e a língua de sinais, independente da fluência em qualquer das duas, uma representação que está mais relacionada a uma identidade de fronteira entre ser ouvinte e ser surdo, entre a experiência da oralidade e da visualidade.

Trata-se, pois, de pensar nas formas pedagógicas segundo as quais os surdos tenham condições de se desenvolver cognitivamente, desenvolvimento este que depende das condições que terão para adquirir naturalmente uma língua de sinais, condição geral que depende não da mera aceitação da língua de sinais na educação dos surdos e nas escolas em que estão integrados ou incluídos fisicamente, mas de sua concreta viabilização pedagógica, didática e curricular para além das abordagens, para além do próprio conceito simples e frio do bilinguismo.

A escola regular terá, portanto, condições de garantir aos alunos surdos a possibilidade de adquirir uma língua de sinais de maneira natural em seu processo de aprendizagem desde as séries iniciais? Terá condições de favorecer a partilha entre alunos surdos de um ambiente de aprendizagem que não seja segregador? Terá condições de favorecer o encontro de alunos surdos com professores surdos fluentes em língua de sinais, que lhe sirvam como modelos de identidade cultural a ser vivenciada na sociedade e no mercado de trabalho? Terá condições de proporcionar um ambiente de aprendizagem em que a língua de sinais seja a língua de instrução? Um currículo que dê visibilidade ao surdo enquanto sujeito de sua aprendizagem? Condições de vivenciar a diferença com o outro, como elemento de constituição de uma identidade em processo de alterização? Terá condições de possibilitar aos surdos se constituírem culturalmente em torno de uma identidade em que a negação de sua negação enquanto não-ouvinte seja favorecida?

Esses questionamentos podem nos indicar na reflexão das relações entre as abordagens educacionais e a construção das identidades surdas, quais questões precisam ser pensadas antes de se estruturar proposições educacionais para alunos surdos, e que estruturas serão afetadas nas possíveis alterações que se farão no funcionamento e na organização da escola. Talvez por isso haja tamanho estranhamento quando da utilização da expressão “escola de surdos”, bastante comum nas reivindicações dos surdos atualmente, pois quando mexemos na organização escolar, nos objetivos pedagógicos, na estrutura curricular, na perspectiva didática das disciplinas, dentre outros aspectos que as questões apresentadas anteriormente suscitem, automaticamente somos levados a pensar em outro modelo de escola.

Trata-se, pois, da problematização de um modelo de escola que não se constitui de maneira excludente apenas para os surdos ou para os alunos categorizados como

‘com necessidades especiais’, mas de outras categorias do que podemos considerar como diferentes, como no caso dos fatores relativos à classe, em que a escola regular pública e gratuita como diferente da escola particular determina a constituição de dois modelos de escola que servem à distinção das classes sociais que interagem no âmbito do capital e que reproduzem, formam e constituem sujeitos na mesmidade da lógica de classe; como no caso dos fatores relativos à etnia, ao gênero e a opção sexual, que servem ao modelo institucional de escola eurocêntrica, branqueadora, machista e heterossexista.

Talvez por isso a expressão “escola de surdos” seja representada como uma “escola especial”, nos moldes ultrapassados em que prevalecia a perspectiva clínico-terapêutica de intervenção, em que o oralismo era a abordagem e a ideologia que orientavam as ações e as práticas realizadas e a que estavam sujeitos os surdos. Ou mesmo uma representação em que prevaleça a ideia de uma segregação física e cultural favorecida pelo afastamento dos surdos. Mas, ao contrário, quando se reivindica uma “escola de surdos”, como projeta SANDRO para seu futuro, está-se pensando numa escola regular em que todas as questões apresentadas nos parágrafos acima sejam prioritárias, uma “escola regular de surdos” (VIEIRA-MACHADO, 2010), em que haja uma inversão epistemológica quanto ao canal de comunicação e aprendizagem, quanto à língua de instrução, em síntese, que respeite as condições básicas segundo as quais os surdos possam se representar como alunos, como aprendizes, como *alunos-surdos*. Ou seja, apenas garantindo as condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem na escola para os surdos, podemos favorecer o desenvolvimento da consciência como categoria básica para a vivência da identidade surda como metamorfose.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antonio de. A Identidade como Representação e a Representação da Identidade. *In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Subjetividade e Linguagem são mutuamente excludentes? **Princípios**. Natal v. 14, nº. 21, p. 83 – 103, jan./jun. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº. 26, 329 – 376, Jan/Jul. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

_____. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A História do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio, **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. UNESCO, 1994.

DORZIAT, Ana. **O Outro da Educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. (Org.). **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da Educação Bilingue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 1 v.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES, Wany Marcele Costa. **Educação Popular em Ambiente hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural**. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

GODINHO, Eloysia. **Surdez e Significado Social**. São Paulo, SP: Cortez, 1982.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 4ª Ed. São Paulo, SP: Plexus, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**. Portugal, nº. 1, p. 21 – 35, primavera-verão. 2006.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LODI, Ana Cláudia B.; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da Linguagem de Crianças Surdas em Língua de Sinais. In: LODI, Ana Cláudia B.; LACERDA, Cristina Broglia F. de. **Uma Escola, Duas Línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Temas & Educação, 5).

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 24, nº especial – jul/dez 2006, Florianópolis: Editora da UFSC (Dossiê: Língua de Sinais e Educação de Surdos).

LUCHESE, Maria Regina C. **Educação de Pessoas Surdas**: experiências vividas, histórias narradas. Campinas – SP: Papyrus, 2003. (Série Educação Especial).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LULKIN, Sérgio Andrade. O Discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Surdez**: Um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUNARDI, Márcia; SKLIAR, Carlos. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. *In*: LACERDA, Cristina B. F.; GÓES, Maria Cecília R. de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____; KLEIN, Madalena. Surdez: um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, nº 2, p. 14-23, jun. 2006.

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política Educacional de Integração/Inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MARQUES, Rodrigo R.; OLIVEIRA, Janine S. de. O Fenômeno de Ser Intérprete. *In*: QUADROS, Ronice; STUMPF, Marianne R. (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. 6ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

MOTA, Mailce B. **Aquisição de Segunda Língua**. Florianópolis: UFSC, 2008 “MIMEO”.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/FAPESP, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A Problemática Ética da Diferença e da Exclusão Social: um olhar dusseliano. *In*: **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006a.

_____. **Filosofia da Educação**: Reflexões e Debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

PERLIN, Gladis T. T. **Histórias de Vida Surda**: Identidades em Questão. 1998. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Ser e Estar Sendo Surdos**: Alteridade, Diferença e Identidade. 2003. 156f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

_____. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice.; PERLIN, Gladis. Ouvinte: o outro do ser surdo. *In*: QUADROS, Ronice (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SÁ, Nídia Regina L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo, SP: Plexus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. *In*: **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

_____. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In*: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

SILVA, Angela C.; NEMBRI, Armando G. **Ouvindo o Silêncio**: Surdez, Linguagem e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. A Representação Social da Surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In*: FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Marília da Piedade M. **Identidade e Surdez**: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo, SP: Plexus Editora, 2009b.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel**: a política e a poética da diferença. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, nº 9, p. 32-51, 2000.

_____. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (Org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. (Org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. II. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Pedagogia (Improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.). **Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília R. de. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro dobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2008 “MIMEO”

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A Invenção da Surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. *In*: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel**: a política e a poética da diferença. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VÍCTORA, Ceres Gomes. KNAUTH, Daniela Riva. HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne M. da Costa. **Os Surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

APÊNDICE

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo: _____ Estado civil: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço completo: _____

Contatos: _____

Série/Escolaridade: _____

Formação: _____

Atuação Profissional: _____

2. HISTÓRIA DE VIDA

1. Quem é você?
2. As principais lembranças da infância em família;
3. A Comunicação entre os membros da família;
4. Os primeiros anos na escola;
5. O aprendizado;
6. A relação com os colegas;
7. O ensino e aprendizado da língua portuguesa;
8. As lembranças de sua adolescência e juventude;
9. O aprendizado da língua de sinais;
10. Mudanças com o aprendizado da língua de sinais;
11. A comunicação em língua de sinais e em português (oralizado);
12. A inserção no mercado de trabalho;
13. A docência;
14. A formação profissional;
15. O que mudaria na vida;



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br