

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JAQUELINE FREITAS DE MIRANDA

HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA:
Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda

UBERLÂNDIA/MG,
2023.

JAQUELINE FREITAS DE MIRANDA

HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA:

Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada – Linha de Pesquisa 3: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

UBERLÂNDIA/MG,

2023.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M672	Miranda, Jaqueline Freitas de, 1989-
2023	Histórias de Reexistência e de Resistência [recurso eletrônico] : Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda / Jaqueline Freitas de Miranda. - 2023. Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.167 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.
	CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação -PPGEL				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início: 14:00		Hora de encerramento: 17:00	
Matrícula do Discente:	12112ELI017				
Nome do Discente:	Jaqueline Freitas de Miranda				
Título do Trabalho:	Histórias de Reexistência e de Resistência: Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Processo de Ensino e Aprendizagem de línguas em diferentes contextos: histórias de inovação e de experiências educativas				

Reuniu-se, por videoconfeição, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Estudos Linguísticos**, assim composta: Professores Doutores: [William Mineo Tagata-UFU](#); [Viviane Cabral Bengezen-UFCat](#); e [Valeska Virgínia Soares Souza](#), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen**, **Usuário Externo**, em 27/02/2023, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4287345** e o código CRC **E26F898D**.

Referência: Processo nº 23117.013488/2023-28

SEI nº 4287345

JAQUELINE FREITAS DE MIRANDA

HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA:

Uma Pesquisa Narrativa autobiográfica de uma aluna surda

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Foi avaliado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre (a) em Estudos Linguísticos e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 27 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Valeska Virginia Soares Souza (UFU)
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen (UFCAT)
Membro Titular Externo

Prof. Dr. William Mineo Tagata (UFU)
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior (UFMG)
Membro Suplente Externo

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU)
Membro Suplente Interno

UBERLÂNDIA/MG,
2023.

Às minhas amadas avós, tias e tia-avó, Maria do Carmo Miranda, Sandra Percília Leite, Brasila Freitas, Simone do Socorro Miranda e Ana Maria Rodrigues, que não viveram tempo suficiente para presenciar este momento, mas o apoiaram incondicionalmente; aos surdos, participantes dos projetos acadêmicos por onde passei; e àqueles que contribuíram na construção da Educação de Surdos para que hoje possamos ocupar as salas de aula do Ensino Superior. Espero que este trabalho possa inspirar a outros surdos a contarem suas histórias!



Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(Mario Quintana)

In: Caderno H, Mario Quintana: Poesia Completa, Editora Nova Aguilar, p. 257

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e por me permitir chegar aos lugares que nunca imaginei que estaria, assim como também sou grata por abençoar minha re/existência com tanto amor, cuidados e pessoas incríveis.

Aos meus antepassados, por me permitirem existir no hoje, e a criança que fui e ainda sou, por ter sido resiliente diante de tantas dificuldades encontradas e por ter abraçado as mudanças que nos trouxeram até esse momento.

Aos meus pais, Augusto e Laurene Miranda, as luzes que irradiam em minha existência, por me darem a vida e por terem feito o melhor para que eu e meus e irmãos, Lorena, Lucas e Rayfi, pudéssemos vislumbrar novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional, em épocas diferentes àquelas que vivenciam. Vocês são meus pilares!

Ao pessoal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e contribuição para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Àquela que, numa época em que pessoas surdas foram desacreditadas, enxergou a minha perseverança e me incentivou a tentar quando tudo dizia o contrário e as limitações eram diversas, minha avó Maria do Carmo Miranda (*in memória*), a quem dedico todas as minhas conquistas dentro do ensino superior.

Aos meus sobrinhos-filhos lindos, Dedé, Neto, Glícia e Lorenzo, pela paciência em todos os momentos que não estive presente para acompanhar os seus crescimentos. E aos primos-filhos, João Murilo, João Pedro e Miguel Henrique, pela luz que irradiam! Amo vocês um tantão gigante!

À família Farias de Miranda, por toda a paciência com minha ausência e por entender os motivos. Sou grata por tanto amor e pelo companheirismo. Principalmente aos primos-irmãos, Adrielle Miranda, Jean Paul, Alessandro Leite, Patrícia Leite e Vítor Bruno, e tia Maria Miranda, por tudo e por tanto! E às primas Nita e Izabella Freitas, por tantas energias positivas!

Aos meus tios-pais do coração, Cecília e Argemiro Bastos, que sempre me incentivaram e apoiaram meus voos, assim como todos os membros da família Brito Bastos. Vocês são luz na minha vida!

Aos amigos de infância, Márcia Marques, Tainara Melo, Thalita Moraes e Vítor Pantoja, que, mesmo com tantos caminhos diferentes trilhados por nós, nunca deixaram de se fazer presentes, seja por mensagens, orações e ao vivo.

À Maria Eduarda Pires, por tanto carinho, companheirismo, mesmo que de forma virtual, e apoio. Sou infinitamente grata pela tua existência e mais ainda por compartilhá-la comigo!

Aos passarinhos que, assim como eu, também passam devagarinho e alçam voos intensos, em especial a Bruna Nascimento, Rafaela Collins, Gabriel Lucena, Igor Cruz, José Ribamar, Jefferson Corrêa e Dafne Fonseca, pessoas especiais que conheci através da jornada pela surdez.

Ao Tiago Costa, por ser abrigo em todas as vezes que precisei me esconder do mundo e chorar em paz, enquanto revirava as gavetas do passado e escrevia cada linha que compõe esta pesquisa. Grata por tua luz e reconhecer todas as vezes que eu precisei me isolar. Eu te “*i love you*” sinalizado!

A excelentes profissionais que conheci ao longo da graduação, Prof. Dr. Waldemar Cardoso Junior, Profa. Esp. Valéria Cunha e Profa. Me. Giselle de Mello, por tanta cumplicidade e saberes compartilhados.

À minha “mama acadêmica” e orientadora, Profa. Dra. Valeska Virgínia Souza, pelo tanto que me permitiu crescer e aprender e também me presenteou com pessoas maravilhosas, do seu grupo de orientação. Meus mais sinceros agradecimentos por tantas descobertas e companheirismo e, mais ainda por ter me presentado com irmãozinhos maravilhosos, em especial a Ana Carolina, que segurou minhas mãos e caminhou junto comigo, além do Marco Aurélio, Mara Rúbia, Monithelli, Adrielle, Fabiana, Ana Laura e Larissa. Gratidão por tanto!

À “mãe do Otto”, Isabella Beatriz Peixoto, e a “mãe coruja da Lurian”, Letícia Leite, as primeiras pessoas que conheci ao ingressar na jornada do PPGEL-UFU e que sempre se fizeram presentes, desde o grupo “As Batonildas” até o atual momento. Sou grata por tudo e por tanto!

Aos queridos colegas surdos que o PPGEL-UFU me deu, Maísa e Ademar que, apesar de destinos diferentes, sempre serão especiais para mim!

Ao Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), por tantos conhecimentos e saberes docentes compartilhados! Em especial às profas. Viviane Bengezen e Dilma Mello, aos queridos Thiago Lemes, Flávia e todos que me ensinaram a contar e contribuíram com a minha acessibilidade e significativas aprendizagens.

Aos meus professores do PPGEL-UFU, Profa. Dra. Dilma Mello, Profa. Dra. Maíra Sueco e Prof. Dr. William Tagata, por tantos saberes compartilhados ao longo desses dois anos e a querida Profa. Dra. Cristiane Brito, por toda a acolhida.

Às profas. Cláudia Murta e Judith Almeida, por tantas contribuições e apontamentos importantes, nas edições do Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA), em que participei.

À família Passos Leal, em especial a Polly, por me ensinar a contar histórias e por tanto carinho recebido. Vocês são especiais para mim!

À toda a equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras e Português, que integram o Departamento de Acessibilidade da UFU e a Maria Virgínia, por tanto apoio e atenção.

Feliz existir!

RESUMO

Esta pesquisa foi moldada à luz do percurso teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2015), dentro do campo da Linguística Aplicada. Este estudo aborda experiências pessoais em contexto de reexistência e resistência de uma aluna surda e as implicações da surdez no seu processo de aprendizagem. Tenho como objetivo geral narrar e compreender as histórias de reexistência e resistência que marcam o meu percurso educacional e social como surda e aluna surda aprendiz de línguas, desde a educação básica até as atualidades, como aluna do mestrado; e, como objetivos específicos, busco entender como as vivências como pessoa surda contribuíram na minha construção socioeducacional e narrar e discutir experiências vividas envolvendo a surdez e suas implicações dentro da minha formação educacional. As discussões se contrapõem e relacionam por meio de diferentes autores, abordando contextos pautados na existência da pessoa surda, sua inclusão social, a cultura e a identidade surda. As narrativas e as composições de sentido seguem as perspectivas investigativas propostas por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005) e a Teoria Experiencial de Dewey (1938), atrelados às minhas histórias de reexistência e resistência como surda e aluna surda e o quanto elas contribuíram na minha construção como pessoa surda. Minhas percepções acerca deste estudo ajudaram a compreender que a minha construção social foi centrada em novas reexistências de resistência como uma pessoa que tentava assumir sua característica como surda, dentro dos ambientes sociais e educacionais que transitava, e favoreceram na escolha pela docência, área que busco aprimorar durante minha formação acadêmica e social.

Palavras-chaves: Pesquisa Narrativa. Linguística Aplicada. Educação de Surdos.

ABSTRACT

This research was shaped in light of Clandinin and Connelly's (2015) theoretical-methodological path of Narrative Inquiry, within the field of Applied Linguistics. Considering the experiences of the deaf person within society, this study addresses personal experiences in the context of reexistence and resistance of a deaf student and the implications of deafness in her learning process. I aim to narrate and to understand the stories of reexistence and resistance that mark my educational and social journey as a deaf person and a deaf student and language learner, from basic education to the present, as a master's student. As specific goals, I seek to understand how the experiences as a deaf person and deaf student contributed to my socio-educational construction and to narrate and discuss lived experiences about deafness and their implications within my education. The discussions delve into the theoretical field of different authors, addressing contexts based on the existence of the deaf person, their social inclusion, their culture and deaf identity. The narratives and the meaning making process follow the investigative perspectives proposed by Ely, Vinz, Anzul, and Downing (2005) and Dewey's Experiential Theory (1938), tied to my stories of reexistence and resistance as a deaf person and deaf student and how they contributed to the construction of my profile as a bilingual deaf woman (Brazilian sign language/Portuguese). My perceptions about this study helped me to understand that my social construction was centered on new reexistences as deaf and resistance as a deaf girl who tried to assume her identity within the social and educational environments that I have been through, and favored the choice for teaching, an area that I seek to improve during my academic and social education.

Keywords: Narrative Inquiry. Applied Linguistics. Deaf Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1- Linha do Tempo de Reexistência	51
Figura 2 - Linha do Tempo de Resistência	51
Figura 3 – Meu estojo escolar	53
Figura 4 - Aprovação no vestibular/2014	104
Figura 5 – Prêmio Jovem Extensionista/2015	108
Figura 6 – Apresentação do TCC	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Legislações acessíveis para pessoas surdas	68
Tabela 2 – Artefatos culturais do povo surdo	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
DA – Deficientes Auditivos
GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
L2 – Segunda língua ou Língua Adicional
LA – Linguística Aplicada
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LSB – Língua de Sinais Brasileira
LP – Língua Portuguesa
LPE – Língua Portuguesa Escrita
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – RELATOS INICIAIS	16
A. Minhas inquietações	21
B. Minhas justificativas pessoal, prática e teórico-social.....	27
C. Breve estado da arte	29
D. Objetivos.....	38
E. Organização da pesquisa	38
1 CAPÍTULO - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA.....	40
1.1 A Pesquisa Narrativa	40
1.2 Alguns cenários transformadores	44
a) Clínica fonoaudiológica	44
b) As escolas.....	45
c) A igreja.....	46
d) Ensino Superior	47
1.3 Minha surdez em foco: alternância entre dois mundos	45
1.4 Instrumentos de pesquisa	50
1.5 Processo da Composição de Sentidos	54
2 CAPÍTULO - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA PESQUISA	56
2.1 Desmistificando a percepção ouvintista acerca da surdez.....	56
2.2 Resistência surda à cultura ouvinte	61
2.3 Inclusão de surdos na sociedade.....	65
2.4 As diversidades surdas.....	74
3 CAPÍTULO - HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA	82
3.1 Experiências no Ensino Fundamental.....	84
3.2 Vivências no Ensino Médio.....	92
3.3 Vivências após o Ensino Médio	100
3.4 Vivências no Ensino Superior	104
4 CAPÍTULO - HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA	114
4.1 Um silêncio transformador	115
4.2 Aprendendo em meio às expectativas	118
4.3 Aprendendo a resistir	120
4.4 Resistência na cultura ouvinte	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
5.1 Minhas percepções acerca da Reexistência e da Resistência	133
5.2 Dificuldades de narrar	134
5.3 Em busca do tom narrativo	135
5.4 Percepção de sentidos: Quem fui, quem sou e quem pretendo ser?	136
REFERÉNCIAS	139

INTRODUÇÃO – RELATOS INICIAIS

“Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?” (Clarice Lispector, 1998a)

Quando comecei minhas investigações acadêmicas, em meados de 2014, durante a graduação em licenciatura plena em Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, na Universidade Federal do Pará (UFPA), tinha interesse em investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita (LPE) para surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Queria aprender mais a respeito do Letramento de Surdos, afinal, eu também sou surda e optei pela docência não por achar que era um caminho mais fácil para mim, mas pelo desejo de aprender e assim poder ensinar os caminhos que permeiam a Educação de Surdos a outros surdos e ouvintes, que, assim como eu, buscam formação educacional.

Durante o processo de seleção do Mestrado - submetido à Linha 3 – Linguagem, Ensino e Sociedade -, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU), propus investigar os elementos textuais presentes em Redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), produzidas por surdos, dentro de um projeto de extensão acadêmica, do qual fiz parte por longos anos. Porém, no decorrer da pós-graduação, em contato com o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP¹), resolvi me aventurar pelo campo da Pesquisa Narrativa.

Enquanto assistia aos encontros semanais do GPNEP, buscava um meio de iniciar esta pesquisa e decidir quais histórias eu iria contar. Como participante social e ser humano, sou constituída de inúmeras vivências e experiências, as quais arquivo em memórias e poucas vezes socializo. Esse foi um dos fatores que me levou a decidir por conduzir este estudo com base em minhas experiências como pessoa, seguindo o percurso teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, proposto por Clandinin e Connelly (2000; 2015).

Ao falar sobre mim, sobre quem eu sou e de onde venho, é necessário apresentar as histórias que me constituem. Eu sou filha, irmã, sobrinha, prima, tia, neta, mãe adotiva de pets, sou amiga, colega, conhecida, desconhecida, cidadã do mundo, aluna e, também, sou curiosa... Dentre tantas formas de me descrever, minha favorita é a parte em que posso dizer que sou surda e, também, uma surda que aprendeu e aprende a ser professora. Desde meus oito anos de

¹ Liderado pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, o Grupo de Pesquisa Narrativa de Educação de Professores - GPNEP é um grupo que investiga o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa no contexto de Formação de Professores. Espelho do Grupo de Pesquisa no CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru/7113546577537416>.

idade, minha vida tem sido desenvolvida em torno da Surdez, o que me motivou a seguir o caminho das Letras e não a formação em Medicina Veterinária, meu sonho desde a infância; um sonho deixado de lado quando descobri minha vocação para a docência e ingressar onde acredito que deveria estar.

Por anos tentei seguir carreira na área da saúde, queria cuidar de animais. Por sete anos tentei vestibular para a referida área e só obtive êxito de aprovação no ensino superior quando decidi tentar outro curso, já motivada pelo desejo de atuar na licenciatura. Via o quanto difícil eram as minhas experiências como surda rodeada de ouvintes - termo usado por Skliar (2005), para caracterizar pessoas que fazem uso da audição para interação social -, e sem acessibilidade comunicacional, na maioria das vezes, especialmente, dentro dos cursinhos preparatórios para vestibulares. Também acompanhava a realidade dos meus colegas surdos que, diferentemente de mim, nem sempre conseguiam entender, oralmente, o que os professores estavam falando.

Nas salas de aula por onde passei, tanto na educação básica pública quanto no contexto particular – período em que fui aluna de cursinho preparatório para o vestibular -, até chegar ao ensino superior, a maioria dos meus professores eram ouvintes e mantinham a comunicação com a turma de forma oralizada. Durante as aulas de português, por exemplo, os professores, a fim de exercitar a leitura e escrita dos alunos, ditavam as informações e pediam para que eu e meus colegas analisássemos os textos em forma de conversa com a turma. Naquele período, a profissão de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) ainda era desconhecida pela sociedade, embora houvesse pessoas atuando dentro de ambientes do contexto religioso ou talvez em outros contextos que, na época, eu desconhecia. Quando chegou o momento de ingressar em um cursinho preparatório para o vestibular, a experiência de ser a única surda dentro dos ambientes de ouvintes se manteve. Dessa vez, contudo, estava em salas de aulas com aproximadamente duzentos alunos e um único professor em cada aula. Embora a Libras já tivesse sido reconhecida por lei, no período em que fui aluna dos cursinhos, esses não contavam com a participação de TILSP. Em muitos casos, me sentia culpada por não conseguir entender os conteúdos repassados e, anos depois, entendi que as abordagens metodológicas usadas para ensinar ouvintes nem sempre funcionam com surdos. Também entendi que meus professores e os TILPS não eram os únicos responsáveis pela minha integração... a sociedade e seus participantes – aqui eu me incluo - também o são, mas nem todos sabiam/sabem disso.

Essas experiências marcaram bastante e se intensificaram quando conheci outros surdos que também passavam por experiências parecidas, no contexto educacional. Eu desejava fazer algo para ajudar, queria mudar os cenários de onde venho, fazer algo para contribuir na formação de surdos e de professores que irão trabalhar com surdos. Assim, decidi tentar outro

curso de graduação, que fosse voltado para a Educação de Surdos e fui aprovada na graduação de Licenciatura Plena em Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos logo na primeira tentativa. Finalmente veio a minha primeira aprovação no vestibular, em 2014. Aproximadamente um ano depois, em 2015, fui aprovada em Medicina Veterinária, aquele sonho de infância que guardei na gaveta, por ter iniciado as aulas na graduação em licenciatura e estar apaixonada pelo mundo que havia conhecido naquele primeiro ano de graduação.

Após conhecer a Pesquisa Narrativa, me senti motivada a contar minha história. Por isso, inicio esta Dissertação apresentando a narrativa **Descoberta da Surdez**, a primeira da sequência de histórias iniciais, que marca o começo do meu trajeto em torno da Surdez e as modificações que ela me atribuiu, seja na rotina diária, relacionamentos e ambientes que frequento, até descobrir a minha existência como surda e aluna surda. Na convivência, enquanto surda me sinto parte da mudança social. Enquanto aluna surda, busco o aprendizado que contribui significativamente para propor melhorias em minha área de aprendizagem e atuação profissional. Afinal, todo professor permanece aluno enquanto trilha sua jornada, na busca pelo conhecimento.

Descoberta da Surdez

Era 22 de novembro de 1997 e o fim do ano se aproximava. No dia anterior havia completado 8 anos de idade e no presente dia, estava realizando a última avaliação do ano. Ansiosa para saber o resultado, sentei-me e esperei pacientemente pela correção da minha prova e decidida de que, enquanto não tivesse certeza de que estava aprovada para a 2^a série, não sairia dali. Enfim, a professora deu o resultado: nota 10! Feliz da vida, fui para casa e, no caminho, notei que iria chover. Estudava pela manhã e percebi que a chuva chegaria no início da tarde.

Feliz por ter conseguido ser aprovada para a série posterior, pedi aos meus pais que me deixassem tomar banho na chuva, afinal, eu merecia. Não lembro exatamente quais palavras usei, mas lembro de dizer que eu merecia e recebi a permissão, sem saber que essa chuva mudaria a minha vida. O resultado? Febre alta e fortes dores na coluna, que chegaram na noite daquele mesmo dia.

No dia seguinte, a febre e as dores persistiam. Também era aniversário da minha irmã mais nova, porém, não houve bolo e nem canto de “parabéns pra você”. Além da febre e das dores, vieram as náuseas e, ainda naquela manhã, fui levada para a emergência, medicada e mandada para casa. Durante a tarde, as dores se intensificaram, tomei remédio e tirei um cochilo de 15 minutos... em 15 minutos perdi 99% da minha audição! Acordei sem entender uma palavra sequer, mas, através de gestos, percebi que minha mãe estava indicando que era hora de tomar o remédio.

Ao notar a ausência da audição, entrei em pânico e avisei à minha mãe que não estava escutando nada. Corremos para o hospital, visto que a febre estava mais alta e minha coluna estava doendo ainda mais. Procurando descobrir o que estava acontecendo, fui

internada e realizei vários exames. Alguns deles consistiam em receber agulhadas na coluna vertebral, devido às dores que se intensificavam. Porém, meu diagnóstico permanecia desconhecido e, após alguns dias internada, precisei ser transferida para outro hospital, onde permaneci até a véspera do ano novo.

Os primeiros dias internada foram assustadores, afinal, não conseguia me comunicar com ninguém e muito menos entender o que os outros estavam falando. Em alguns momentos, minha mãe e as enfermeiras precisavam fazer gestos e mímicas, na esperança de eu conseguisse entender alguma coisa. Percebi que minha mãe tentava se manter firme, escondendo as lágrimas e a tristeza por saber que a filha corria risco de vida e ela já havia perdido um filho. Isso foi o suficiente para que ela não deixasse ninguém ficar no hospital, além dela.

Passávamos dias tentando encontrar uma forma de nos comunicarmos. Na esperança de que eu ainda pudesse escutar alguma coisa, minha mãe tentava falar mais alto, mas sem sucesso. Era desgastante para nós duas, considerando que as tentativas eram em vão e eu não conseguia responder a nenhuma delas; além disso, tínhamos que fazer os vários exames exigidos semanalmente. As agulhadas que levava nas costas, que antes doíam muito, já não doíam tanto quanto o peso de ter perdido a comunicação com a única pessoa que estava sempre ao meu lado. Em meus 8 anos de vida, sentia que nós duas precisávamos fazer algo a respeito.

Para aprender a oralizar (ler os lábios), precisei me reinventar de várias formas possíveis. A primeira delas foi prestando atenção no que uma mãe preocupada com a filha faria: buscar um meio de estabelecer comunicação quando a sua fala se tornava inaudível. Dessa maneira surgiram minhas primeiras leituras individuais, lendo palavras escritas sem a mediação de adultos, visto que, durante o ano presente, eu estava aprendendo a ler e escrever, com a ajuda da professora que tive na 1º série, separando as palavras por sílabas; e associando as palavras escritas ao que os lábios da minha mãe articulavam, enquanto praticava a leitura labial.

Minha mãe, buscando uma solução, acreditava que se articulasse os lábios de uma forma mais devagar, eu conseguiria compreender o que estava sendo dito, mas não foi totalmente possível. A doutora que me atendia já havia informado que elevar a voz seria em vão, devido a porcentagem auditiva perdida. Assim, preocupada com a nossa falta de comunicação, lembrou que eu estava aprendendo a ler e passou a escrever no papel o que estava dizendo. Mesmo cansada, me esforçava ao máximo para acompanhar as informações que estavam sendo repassadas.

Enquanto eu lia o que estava escrito no papel, tentava acompanhar os movimentos que ela fazia com seus lábios. Associando as escritas e articulação dos lábios, conseguia identificar algumas palavras que já havia aprendido, enquanto ouvinte. Assim aprendi a ler as palavras escritas no papel e os lábios dela, fazendo a dita leitura labial. Por passarmos a maior parte do tempo juntas, conseguia ler os lábios da minha mãe perfeitamente, mas foi bastante complicado ler os lábios dos demais. Nem todos que faziam parte da nossa rotina hospitalar e parentes que visitavam tinham paciência para falar devagar e articular os lábios de uma forma que ficasse comprehensível o que estava sendo dito.

Algum tempo depois, finalmente veio o diagnóstico: Meningite! Meu sistema imunológico ficou vulnerável após aquele banho de chuva, o que facilitou muito para a contaminação da doença que, além de atacar meu sistema nervoso, quase me matou. Desse dia em diante também fui proibida de pegar chuva, coisa que eu adorava, sob o risco de ter recaídas.

Após a descoberta da doença, veio o início do tratamento necessário. Pela quantidade de tempo que eu passava no hospital, já tinha habilidade suficiente para ler os lábios das médicas e enfermeiras que me acompanhavam. Meu pai, a pessoa com quem antes eu passava vários finais de tarde escutando MPB, sempre nos visitava aos finais de semana, durante a sua folga, e costumava levar algo para me ajudar a exercitar a leitura, principalmente livros de colorir que possuíam pequenos textos.

Em aproximadamente 40 dias, vi minha vida e a rotina da nossa família virar do avesso. A alta do hospital aconteceu justamente em dia de encontro da família. Saí na noite que coincidia com a véspera do ano novo, zonza devido ao meu organismo estar sem o medicamento que havia se acostumado e estava encarando muitos lábios que ainda não tinha tido a oportunidade de tentar ler. Também havia palavras que ainda não estava familiarizada, mas estava grata por estar em casa e poder abraçar aqueles de quem eu estava com saudades.

A narrativa apresentada anteriormente traz consigo as primeiras experiências que vivendo que lidar com a surdez. Entendo que tenha sido uma experiência potente de ensino e aprendizagem, que demonstra como estou sempre aprendendo com as pessoas do meu convívio e visualizando o mundo. Em convivência com pessoas ouvintes, percebi que minha surdez era algo que se destinava apenas a mim, no entanto, minhas histórias acerca dela não se escrevem de forma singular, mas coletiva. Afinal, minha mãe e minha família também passaram a fazer parte e aprender a lidar com a surdez, seja pela forma de interagir ou como lidar comigo ou outras pessoas surdas.

Dentre esses momentos de ensino e aprendizagem, como mostra a narrativa apresentada, minha primeira experiência como aluna surda foi com a minha mãe que, no desespero de não conseguir se comunicar verbalmente com uma criança surda, precisou aprender com a própria filha um método de interação com o mundo através de aspectos visuais, mesmo método pelo qual pessoas surdas aprendem. E foram esses meios que me possibilitaram participar da sociedade ouvinte.

Olhando para o passado, ao narrar esse acontecimento e o quanto ele modificou minha vida, entendo que, em 1997, quando pesquisas e conhecimento acerca da surdez ainda eram escassos – eles existiam, mas eram pouco discutidos e compartilhados com a sociedade -, percebo que eu e as pessoas que conviviam comigo precisamos nos reinventar para conseguir conviver. Eu e minha família não sabíamos exatamente se aquele método de comunicação que

optamos por utilizar era devidamente correto, porém, sabíamos que era o único meio que encontramos para que nossas comunicações fluíssem.

De certo modo, não foi apenas a minha rotina que mudou. Minha família também foi impactada com a minha nova realidade. Não mais cantávamos juntos e, também, não assistíamos novelas e desenhos juntos, pois eu não conseguia entender, mas eles compreendiam que necessitava de auxílio para acompanhar as interações. Os gritos e chamados orais foram substituídos por mãos levantadas, para que eu pudesse enxergar e entender que estava sendo chamada. Assim como minha interação familiar foi alterada, os ambientes sociais que eu frequentava também o foram e, em muitos casos, por não conseguir acompanhar os fluxos de conversas verbais que aconteciam ao meu redor, evitava ficar perto ou participar de conversas que não iria entender. Atualmente ainda evito.

A) Minhas inquietações

Neste estudo busco apresentar, de forma narrativa, meu ponto de vista e algumas das experiências vividas em torno da surdez e do processo de aprender como aluna surda. Faço esse movimento no sentido de compreender por que eu, uma pessoa surda, desejo trazer à discussão do cenário acadêmico uma pesquisa diferente daquelas que tantos outros pesquisadores já realizaram, falando sobre surdos e nem sempre permitindo que ouvissem as vozes dos surdos e o que eles têm a contar.

Os questionamentos “Mas o que essas palavras têm a ver comigo?”, “Como me enquadro nesse cenário?”, “Hoje encontro-me no ensino superior, mas já passei pela educação básica, como foram minhas experiências nesse nível de ensino?” e “Como foi minha trajetória até chegar aqui no mestrado?” foram e são fundamentais para a construção dessa pesquisa, pois, permitiram que eu encontrasse meu *puzzle* de pesquisa. Segundo os pesquisadores narrativos Clandinin e Connelly (2015), o *puzzle* representa o problema/questão da pesquisa.

Poderia ignorar facilmente todos os questionamentos anteriores, mas se fizesse isso, não seria eu. Apesar de as legislações vigentes no Brasil terem sido criadas para assegurar os direitos das minorias, sinto que nem sempre elas são cumpridas. A carência de profissionais qualificados para atuar em prol da Educação de Surdos levou à criação das leis que amparam os desamparados, em uma tentativa de assegurar seus direitos e acesso à formação cidadã. Uma dessas leis vigentes inspirou a criação do meu curso de formação acadêmica, da graduação, possibilitando a formação de professores bilíngues para atuar com surdos, fazendo uso da Libras e da Língua Portuguesa. Graças à legislação, atualmente sou uma professora surda bilíngue

licenciada para fazer uso de línguas (Libras/Português) durante meus momentos de ensino, apesar de essas experiências bilíngues já serem parte da minha vida há anos.

Porém, nem sempre as vozes e experiências dos surdos são valorizadas diante de uma sociedade que prioriza a oralidade. Em muitos casos, vejo outras pessoas falando pelos surdos, seja em pesquisas, em convívio social e/ou interpretação da Libras para a Língua Portuguesa, quando o próprio surdo se expressa através dos sinais, enquanto ouvintes assumem o papel de repassar as mensagens. Por tal motivo, a narrativa **Surdos só podem ensinar a outros surdos?**, minha segunda narrativa inicial, expõe onde surgiu o desejo e a motivação para realizar uma pesquisa voltada para a área da surdez e Educação de Surdos.

Surdos só podem ensinar a outros surdos?

Em 2016, enquanto cursava o 4º semestre da graduação em Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, iniciou-se uma discussão em sala. Um professor questionava a turma com relação ao que queríamos para nossos futuros, através dos benefícios que nossos diplomas iriam nos atribuir. Observava as respostas que meus colegas usavam, como justificativa para estarem optando por aquela graduação, em meio a tantas outras. Havia pessoas que diziam estar ali apenas para complementar os seus currículos, já que estavam em suas segundas graduações. Eu estava em minha primeira experiência dentro do mundo acadêmico.

Era impressionante o tanto de respostas que meus colegas davam, enquanto eu me perguntava em qual momento eles iriam dizer que estavam ali para saber como ensinar surdos. A discussão seguia em fileira, pulando de carteira em carteira. Parecia um cenário de entrevista de emprego e eu aguardava, pacientemente, o meu momento de “ser entrevistada”. Estava ocupando a oitava ou a nona carteira da fileira, morrendo de curiosidade em saber por qual motivo o professor havia dito que o diploma traria benefícios aos seus portadores.

Enfim, chegou o meu momento e, antes mesmo de responder, quis saber como o diploma iria me beneficiar, pois achava que deveria ser eu quem iria atrás dos meus benefícios. Afinal, uma folha de papel autenticada nem sempre é sinônimo de que aprofundamos o conhecimento adquirido no mundo das teorias e práticas. O professor explicou que o diploma abre muitas possibilidades e muitas delas, por se tratar da Educação Especial, garantem boa remuneração. Fiquei na dúvida se era aquilo mesmo que eu buscava e perguntei se ainda poderia responder à pergunta inicial. Obtive resposta afirmativa e respondi que esperava entender como trabalhar a Língua Portuguesa com outros surdos e, através da minha contribuição, permitir que meus alunos obtenham êxito em suas escolhas de formações acadêmicas.

Uma colega, que a tudo assistia, comentou a respeito de ainda não ter observado a situação por esse ângulo. Ela entendia que a metodologia a ser trabalhada com surdos é diferente da metodologia trabalhada nas salas de aula da Educação Básica, mas ainda não tinha percebido que precisaria se aprofundar na teoria e na prática, caso desejasse seguir pelo caminho da Educação de Surdos. Nosso professor, aproveitando a ocasião,

disse que era fácil encontrar surdos preocupados em ajudar a outros surdos, pois a maioria dos surdos opta pela docência para ensinar aos seus pares surdos.

Apesar de ter ficado em silêncio por saber que eu era a única surda dentro da sala, essas palavras mexeram profundamente comigo. Eu estava naquela graduação por mim, por todas as experiências que tive e dificuldades que passei para aprender a Língua Portuguesa e me integrar dentro da sociedade ouvinte. Ao que parece, meus colegas de turma esqueceram que nosso curso de graduação não nos preparava apenas para ensinar surdos... os professores de surdos também poderiam vir a ser nossos alunos, da mesma forma que os meus colegas, estudantes da segunda graduação, estavam em sala na condição de alunos.

A busca por formações em Libras não se limita apenas a ensinar outros surdos. A formação passou a ser importante para licenciados, conforme proposto no Decreto Nº 5.626/05², uma vez que os profissionais formados atuarão dentro das salas de aulas e poderão vir a encontrar pessoas surdas. No entanto, a crença de que pessoas surdas buscam formações apenas para ensinar a outros surdos é equivocada. Na minha graduação, havia professores surdos e eles não estavam lecionando apenas para seus pares, para os meus colegas ouvintes também, diferente do discurso que meu professor havia proferido. Mas será que eles, meu professor e colegas ouvintes, pensavam dessa forma e respeitavam todo o trajeto percorrido pelos professores surdos, os mesmos que ensinavam como atuar dentro da Educação de Surdos?

Como surda e aluna, confesso que me sinto indignada ao ver ou ler que nem sempre a realidade da pessoa surda é retratada como deveria. Nesse caso, falo por mim, como participante da Comunidade Surda e acredito que, de alguma forma, é possível incluir aos demais surdos, que, em muitos casos, não são consultados nas decisões impostas pela maioria, e enfrentam realidades semelhantes ou mais complexas do que as que passei e ainda passo em alguns ambientes acadêmicos, pessoais e profissionais. Um forte exemplo é encontrado na criação de leis e termos, voltados para pessoas surdas. Essa inquietação fica bem evidente na minha terceira narrativa inicial **Quem é o surdo?**, a narrativa que apresento a seguir.

Quem é o surdo?

Enquanto anotava informações sobre a Cultura Surda, em uma das aulas da graduação, um professor pressionava a turma, querendo que respondêssemos à pergunta “Quem é o surdo?”. Eu estava concentrada em escrever as informações que havia obtido na leitura do texto do dia e nem me atentei ao debate que acontecia em sala. Ao terminar as anotações, olhei para o professor e notei um semblante sério. Observei ao redor e a turma também se encontrava tensa. Quis saber o que havia perdido e o professor tornou

² Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – Oferta o ensino bilíngue para surdos e dá outras providências.

a repetir a pergunta, reclamando que já estávamos no quinto semestre e ninguém havia respondido à pergunta dele.

Enquanto observava o símbolo *I Love You*, em língua de sinais, que estava em minha caneta, tentava processar a pergunta. Questionei o professor se a pergunta estava sendo feita de acordo com o ponto de vista científico (médico), social ou cultural? Surpreso com a minha pergunta, fui solicitada a responder com base nos três pontos de vista.

Minha resposta foi: de acordo com o ponto de vista científico, é imposto no Decreto Nº 5.626, surdo é quem faz uso da Libras para se comunicar e que possui surdez severa ou moderada; do ponto de vista social, surdos são aqueles que a sociedade, por não saber como se comunicar, marginalizou e agora tenta reparar os danos causados ao longo dos anos, implementando a Libras em alguns ambientes sociais; e do ponto de vista cultural, considerando as lutas e tradições da comunidade, surdos são pessoas como qualquer outra, uma vez que a surdez não é sinônimo de invalidez, que fazem uso de uma língua diferente e tentam quebrar os estereótipos impostos pela sociedade. Se o próprio surdo nunca foi questionado pelo modo como se vê ou sente, como é possível falar por eles ou aceitar os termos e condições que a sociedade ouvinte impõe a eles? Eu, como surda e cidadã, defendo que o próprio surdo deveria responder ou ser consultado quando forem criar termos referentes a eles.

Após ouvir a interpretação da minha resposta, em Libras, saída da boca do intérprete que atuava na aula, naquele dia, o professor me olhava e apurava se a minha resposta e indagação poderiam ser consideradas válidas para a resposta que ele buscava. Mencionou que nunca tinha parado para pensar se os surdos se sentiam ofendidos diante das implicações que a sociedade ouvinte os impunha, mas era visível em minha fala o desejo de ser ouvida.

Particularmente percebo a presença de pesquisadores, que adentram a área da Surdez, escolhem seu público de acordo com a necessidade da pesquisa, e ignoram a existência de alunos surdos com diferentes níveis de aprendizagem, o que muitas vezes os exclui de participações em pesquisas, acarretando o seu “apagamento” diante dos olhares curiosos, que gostariam de conhecer mais sobre suas histórias e experiências.

Alguns surdos, devido às suas dificuldades de aprendizagem, que são maiores do que outros grupos, acabam caindo no esquecimento e não são incluídos como participantes de pesquisas. Um exemplo a ser considerado são os profissionais fonoaudiólogos que fizeram parte da elaboração do Decreto Nº 5.626, caracterizando os surdos e deficientes auditivos (D.A) como pessoas que possuem níveis de surdez diferentes, descartando que, para a Comunidade Surda, existem diferentes características surdas e cada uma delas não considera o grau de surdez, mas sim a forma como os sujeitos surdos lidam com suas surdez e vivências sociais.

E seguindo o desejo de ser ouvida, enquanto realizo essa Pesquisa Narrativa, adoto a metáfora de viajar para o mundo do outro, de Lugones (1987) - neste caso, os mundos que faço

parte e os direitos que permeiam as minhas vivências da pessoa surda -, e trago com ela minhas experiências e vivências pessoais e sociais, como surda, aluna surda e dentro da construção da professora surda quem estou me tornando. Também trago comigo o desejo de que outros surdos se sintam motivados a contar suas histórias. Assim como eu, eles também merecem ter suas vozes ouvidas, descobrindo seus caminhos, contando e recontando suas experiências, sejam elas de ensino ou aprendizagem ou os desafios enfrentados para conquistar um lugar em nossa sociedade. Apesar de nutrir um desejo coletivo, esta dissertação diz respeito a apenas uma voz surda, a minha.

Num ponto de vista central, a voz surda a qual me refiro atualmente é a mesma que foi criança dentro da narrativa **Diagnóstico da Surdez** e também foi a aluna da graduação que apareceu militando nas narrativas **Surdos só podem ensinar a outros surdos?** e **Quem é o surdo?**. Essas narrativas iniciais foram essenciais para que eu me encontrasse dentro desta pesquisa e entendesse que o meu trajeto educacional foi e continua sendo composto por inúmeras histórias de reexistências e resistências, sentidos que estão diretamente interligados, mas que, nesta pesquisa, são separados por narrativas elaboradas em diferentes momentos da minha existência. No entanto, essa voz surda que trago comigo nas atualidades é de uma aluna do mestrado e uma professora surda em formação, revirando as gavetas do passado e trazendo experiências que foram guardadas, para socializar nos presentes dias.

Na busca para atribuir os sentidos de Reexistência e Resistência a minha pesquisa, inicialmente me preocupei em conceituar o sentido de Reexistência. Parti em busca de materiais e pesquisas que apresentassem a definição de maneira clara, encontrando diversas pesquisas que atribuíam significados em diferentes contextos, tais como raça, religião, política, social, cultural entre outros. Por isso, para melhor entender, consultei o dicionário encontrei o conceito de **reexistir** (re + existir), cujos significados podem ser entendidos como: 1. Tornar a existir; e 2. Restabelecer-se, reaparecer (aquel que havia terminado ou desaparecido).

Em uma das buscas realizadas, encontrei Bernardino-Costa (2015) que a descreve como um meio de superar a formação moderno/colonial e sua estrutura social em prol da humanidade, sem interferir no surgimento das diferenças existentes e contribuindo na constituição de uma sociedade pluricultural. A partir destas explicações, entendi o conceito de reexistência como uma nova oportunidade de vivenciar experiências, metaforicamente falando, como uma ressureição em vida, que permite observar e sentir o mundo por um ângulo diferente, ressignificando seus feitos e construindo novas possibilidades de viver, tanto de forma individual quanto coletiva. Acredito que pessoas surdas se encaixam nessas definições, uma vez que, após tanta segregação, passaram a integrar e reexistir dentro da nossa sociedade. No

entanto, diferente das marcas históricas, deixadas pelo Congresso de Milão (1880), dessa vez, os avanços linguísticos e educacionais lhes permitem, mesmo que, de forma parcial, existir por meio da Libras e suas expressões culturais.

Como surda, eu não passei a reexistir prontamente através da Libras, logo após receber o diagnóstico da surdez. Por influência das circunstâncias e ambientes, fui obrigada a reexistir como uma pessoa ouvinte, por meio da pedagogia corretiva que a oralidade impunha às pessoas surdas. Inicialmente, a minha história de reexistência começou como uma criança surda que perdeu a audição e precisou trabalhar a fala embaçada e buscar novos meios de estabelecer a comunicação com a família e pessoas ouvintes.

Por este motivo, mencionei em sala de aula³ a minha percepção sobre o ponto de vista social, preconizando que pessoas surdas foram marginalizadas por longos anos até serem reconhecidas como parte da sociedade. Eu aprendi a reexistir como uma pessoa recém surda, que precisou se reinventar e readequar aos padrões de vida que a sociedade ouvinte vivenciava naquela época. O primeiro contato linguístico que adquiri foi com a Língua Portuguesa, de forma oral e escrita, enquanto a aprendizagem da Libras demorou longos anos, considerando a pouca importância que a sociedade ouvinte dava à língua de sinais naquela época.

Acredito que, em termos de comunicação, a pessoa surda é quem deveria decidir como gostaria de se comunicar com a sociedade que faz parte, ao invés de ser submetida ao que a cultura majoritária acredita ser solução. O progresso social e escolar não é e nunca foi individual, mas coletivo e abrange a todas as pessoas que constituem nossos meios de convívio. Nessa ótica, surge minha resistência diante da sociedade que antes me obrigava a conviver como pessoa ouvinte.

O conceito de resistência é complexo. De forma mais precisa e direta, Blanco, Giorgi, Almeida e Oliveira (2021, p.38) descrevem a resistência como “um modo de trilhar um caminho na direção da diminuição das desigualdades e da defesa da liberdade de expressão e respeito das identidades das minorias”. Essa conceituação une sentido ao que Marim e Castro (2020) - em uma leitura realizada dentro da obra Políticas de Resistência, Homenagem à María Lugones (1944-2020), apresentam como uma complexidade que tem a ver com o sentido de permanecer firme diante das adversidades e não se limita a apenas um público. Ela se expande por diferentes minorias que se opõem às opressões das maiorias. Dentre essas minorias, estão pessoas cujos direitos e individualidades nem sempre são respeitados, o que é o caso da pessoa surda, participante central desta pesquisa.

³ Na narrativa **Quem é o surdo?**.

Como surda, desde criança aprendi que vivemos em uma sociedade que dita as regras que devemos seguir. Anos após, entendi que essas regras refletem no poder atribuído aos grupos sociais em grande maioria, com os quais convivemos. No meu caso, fui influenciada a seguir o que a maioria decidia, com relação ao modo de comunicação que eu utilizava, anulei minhas características enquanto pessoa surda, pois acreditava que era possível corrigir o que a sociedade ouvinte considerava “uma falha” em mim. Essa mesma “falha” me acompanhou em grande parte do meu trajeto pessoal e educacional, fazendo acreditar que minha surdez era um problema e eu precisava buscar meios de corrigi-la. Porém, este estudo se trata das histórias que me constituem como aluna surda, por esse motivo, minhas vivências são abordadas dentro do trajeto educacional, pois ele contribuiu na minha construção social.

Vários anos depois, dentro das salas de aulas da graduação, eu entendi que não se tratava do meu desempenho pessoal, mas da ausência de metodologias e abordagens linguísticas diferentes daquelas que as escolas e cursinhos preparatórios para o vestibular, por onde passei, trabalhavam. Pessoas surdas necessitam da Libras e a Língua Portuguesa ensinada na modalidade escrita, por meio de recursos visuais, ao invés de verbais, como me foi ensinado.

A partir dessa descoberta, eu passei a reexistir e resistir como uma surda que aceitou suas diferenças e limitações, buscando outros meios de existir dentro da sociedade da qual faço parte. Entendi que sou autora da minha história e posso contar minha versão dos fatos, assim como também ter um lugar na construção da mudança que gostaria de ver, enquanto aluna surda e professora em construção, nos lugares de onde venho e para onde irei. Por esse motivo, hoje estou aqui, contando alguns episódios da minha história e o quanto reexisti e resisti diante dos vários acontecimentos vividos em torno da minha surdez e o quanto eles me ensinaram, possibilitando chegar até a pós-graduação.

B) Minhas justificativas pessoal, prática e teórico-social

Dentre os fatores primordiais da Pesquisa Narrativa, no que diz respeito aos princípios narrativos, consideramos justificativas que nos motivam durante as investigações. Clandinin e Caine (2013) apresentam três fatores que permeiam as justificativas da Pesquisa Narrativa. De acordo com as autoras, essas justificativas devem ser consideradas no momento em que decidimos o que pesquisar e também são tidas como motivações para conduzir a pesquisa, uma vez que elas se consolidam como percursos pessoal, prático e social.

Quando começamos a imaginar e projetar pesquisas narrativas, é importante ter em mente a necessidade que pesquisadores narrativos compartilham com todos os pesquisadores das ciências sociais, ou seja, a necessidade de poder justificar

sua pesquisa respondendo às perguntas de “e daí?” e “quem se importa?”. Como pesquisadores narrativos, precisamos ser capazes de justificar as pesquisas narrativas de três maneiras: pessoalmente, praticamente e socialmente. Estas justificativas são imaginadas no início da pesquisa, revisadas durante todo o processo, e são abordadas novamente quando os textos de pesquisas intermediários e finais são compostos. (CLANDININ; CAINE, 2013, p. 11)⁴

Buscando compreender mais amplamente os conceitos a partir dessas autoras e mesclar os conceitos que me ajudaram a perceber minhas próprias justificativas, utilize essa subseção para apresentar cada uma das justificativas que permeiam a Pesquisa Narrativa, de acordo com Clandinin e Caine (2013), que se adequaram às minhas investigações.

Uma justificativa pessoal considera como os pesquisadores se enxergam em relação aos participantes e como se localizam na literatura da pesquisa, ou seja, a justificativa volta-se para o pesquisador que, a adotando de forma autobiográfica, dá início ao ponto de partida para a formação e aprofundamento inicial do *puzzle* da pesquisa⁵. Como justificativa pessoal, trago à discussão do âmbito acadêmico algo que me intriga e que me descontenta: são poucos os surdos que contam suas histórias, narrando os desafios e dificuldades encontrados dentro de suas trajetórias acadêmica e pessoal, assim como também são poucos os surdos que contam suas histórias vivenciadas acerca da Surdez. Porém, as suas vozes e experiências nem sempre são contadas por si, mas por participantes secundários, assim, seria interessante que os próprios surdos adotassem as autorias de seus relatos e vivências cotidianas enfrentados na pele como surdos, durante o trajeto social.

A justificativa prática, segundo Clandinin e Caine (2013), por vezes, nos aproxima das experiências dos outros e dos contextos sociais nos quais eles se posicionam e são posicionados. Para essa justificativa, é necessário explorar perguntas sobre ensino, cuidados ou práticas sociais, além de considerar questões de justiça social e equidade⁶. Essa justificativa reflete as

⁴ Tradução para: *As we begin to imagine and design narrative inquiries, it is important to hold in mind the need narrative inquirers share with all social science researchers, that is, the need to be able to justify the research through responding to the questions of “so what?” and “who cares?” As narrative inquirers we need to be able to justify narrative inquiries in three ways: personally, practically, and socially. These justifications are imagined at the outset of the inquiry, revisited throughout the inquiry, and are addressed again as interim and final research texts are composed.*

⁵ Trecho original para paráfrase: *Beginning with an autobiographical narrative inquiry allows the researcher to study who they are and are becoming in relation to the phenomena, to consider who they see themselves as being in relation to participants, and to locate themselves in the research literature. The autobiographical narrative inquiries are the starting points for initially shaping and deepening the research puzzle.*

⁶ Trecho original para paráfrase: *It is the practical justification that often brings us close to the experiences of others and the social contexts in which they are positioned. Here we often ask questions about teaching, care, or social practices. As part of the practical justification, narrative inquirers consider issues of social justice and equity.*

experiências e vivências dos outros (participantes da pesquisa) e os meios em que são inseridos. Neste caso, como justificativa prática, busco compreender minhas experiências como surda e aluna surda em contexto de aprendizagem, tanto educacionais quanto pessoais, e como elas contribuíram na construção do meu perfil como surda bilíngue. Nesse mesmo contexto, outras pessoas surdas foram e continuam sendo inseridas; talvez, elas possam encontrar em minhas experiências, discussões e sentidos construídos histórias que nos aproximam e com as quais podem aprender.

Baseio minhas explicações sobre justificativa teórico-social na proposição de Clandinin e Huber (2010, p. 176-175), que descrevem a justificativa social de duas maneiras, sendo a primeira teórica e a segunda relacionada à ação social e de políticas. Enquanto a primeira vem de justificar o trabalho em termos de novos conhecimentos metodológicos e disciplinares⁷, a segunda vem de políticas e de ações sociais que constituem contribuições significativas para a justificativa teórica de uma pesquisa narrativa⁸. Assim, considero a relevância que essa pesquisa terá no âmbito da Educação de Surdos, ao ser lida por professores de línguas e profissionais de outras áreas, que buscam desenvolver ou ampliar suas práticas, e surdos que, assim como eu, buscam compreender narrativamente os conceitos que estejam relacionados à pessoa surda.

C) Breve estado da arte

Como pesquisadora, sinto que é importante reconhecer que outras pesquisas e outros pesquisadores já conduziram investigações com temas similares ao que pesquisei, voltados para a Surdez e suas implicações. Por isso, em minhas investigações, no primeiro momento, considerei buscar dissertações e teses que fossem voltadas para as narrativas construídas por surdos brasileiros e os profissionais que atuam em conjunto para a sua formação, porém, as respostas obtidas foram mínimas. Assim, expandi, de modo geral, minha busca para as áreas da Linguística Aplicada (LA), Educação de Surdos, Letramento de Surdos, Formação de professores de línguas e Ensino-aprendizagem de línguas por pessoas surdas. Minhas ferramentas de buscas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

⁷ Trecho original para paráfrase: *Theoretical justification. A third justification that is also necessary to consider at the outset of the study is the question of theoretical or social justification. We can think of social justification in two ways: theoretical justification as well as social action and policy justifications. Theoretical justification comes from justifying the work in terms of new methodological and disciplinary knowledge.*

⁸ Trecho original da paráfrase: *And policy justifications that form significant contributions to the theoretical justification of a narrative inquiry.*

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o repositório da UFU, Google Acadêmico e Periódicos CAPES.

Durante a pesquisa, limitei inicialmente o tempo cronológico para o período de 2016 até 2021. O foco desta pesquisa é a Aprendizagem de pessoas surdas e, neste foco, encontrei pesquisas voltadas para as questões da identidade surda no processo de aprendizagem, que é influenciado pelo espaço escolar na relação entre alunos surdos e docentes de línguas. Desse modo, selecionei 7 trabalhos centrados na Aprendizagem de pessoas surdas, sendo alguns deles trabalhados a partir de Gêneros Textuais; 6 trabalhos aderentes às questões referentes ao currículo escolar e como as políticas linguísticas impactam no contexto escolar e fazem parte da “moldagem” dos estudantes surdos, influenciando na construção de suas identidades surdas; 5 pesquisas elaboradas a partir de narrativas de membros da Comunidade Surda, dialogando sobre meios de aprender mais a respeito da identidade surda.

Começo apresentando os textos de pesquisa que se relacionam ao contexto escolar, permeados pela relação entre docentes e discentes e pelo trabalho com Gêneros Textuais. Durante minhas buscas a respeito do processo de aprendizagem de pessoas surdas e a relação entre docente – discente, encontrei a tese de Almeida (2016), uma professora de português que, enquanto atendia no Atendimento Educacional Especializado (AEE), se deparou com a área da Surdez ao experienciar a vivência com uma criança cega que estava perdendo a audição. A investigação percorre o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, de Clandinin e Connelly (2000, 2015), buscando compreender como se dá o aprendizado de surdos com base no letramento e entender como trabalhar o currículo linguístico para surdos, compreendendo que o percurso deve ser percorrido juntamente com a Libras, durante o processo de ensino-aprendizagem, que foi trabalhado através de Gêneros Textuais. A autora traz uma percepção de como o surdo se vê e como ela os vê, estabelecendo uma relação entre percepções de dois mundos, visto que nem sempre os surdos podem falar por si e em muitos casos outras pessoas que falam por eles e, na maioria das ocasiões, pessoas ouvintes. Desse modo, concluiu que a flexibilidade entre professor ouvinte-aluno surdo é importante para tornar o aprendizado mais didático, levando em consideração a percepção de que os alunos surdos são inseridos em métodos de aprendizagem dominantes e nem sempre suas necessidades educacionais são consideradas durante o momento de ensino.

Em sua dissertação, elaborada pelo percurso teórico-metodológico narrativo de Clandinin e Connelly (2000, 2015), Morais (2017), nos apresenta as histórias vivenciadas

durante o processo de ensino e aprendizagem da LPE, juntamente com sua filha surda, que se tornou sua aluna particular, separando as identidades de mãe ouvinte e filha surda. A autora expõe o processo de aprendizagem da aluna, que almejava aperfeiçoar seu conhecimento linguístico para ingressar no ensino superior através do Enem e para isso necessitava aprender como desenvolver a escrita do Gênero Textual Redação. Em suas investigações, Morais (2017) objetivou apresentar as experiências vividas dentro do processo de ensino-aprendizagem trabalhado junto com sua aluna surda e, em seus relatos, conta que priorizou métodos de ensino bilíngue para surdos, centrados na LPE, com base nas competências exigidas pelo Enem e materiais didáticos trabalhados nas salas de aulas com alunos ouvintes. A pesquisadora compreendia que as cartilhas de Educação Bilíngue elaboradas pelo MEC não eram trabalhadas nas salas de aula de ensino regular. Em suma, a autora pôde concluir que a aprendizagem se deu por meio à interação entre professora-aluna surda, uma vez que as abordagens estruturalistas utilizadas anteriormente não condiziam com a necessidade educacional da aluna e para isso, entendeu que a necessidade de trabalhar gêneros textuais através de estratégia visual estimula na prática tanto da aluna surda quanto da professora.

Moraes (2018), em suas investigações de mestrado, problematizou a formação acadêmica de uma turma constituída por professores que trabalham a LPE com alunos surdos. Estabelecendo um panorama entre a representatividade e os discursos docentes, impostos aos discentes surdos, a pesquisadora apontou que nem sempre consideravam as abordagens didáticas necessárias para a formação de surdos. Na tentativa de aprofundar a discussão teórico-metodológica na formação acadêmica de professores de LPE e contando com técnicas francesas centradas na psicanálise que trabalha a língua e o sujeito, a autora discute os perfis de profissionais que trabalham o aprendizado de alunos surdos, dentro das instituições de ensino. Também aponta a necessidade de representatividade do surdo, na construção docente, uma vez que, em seu ponto de vista, formulado através de entrevistas realizadas com a turma em questão, observou que as vozes dos ouvintes ocupam o lugar de fala do outro, tornando inviável falar do surdo sem mencionar o papel que o docente assume, como parte da formação educacional de surdos. Em conclusão, Moraes (2018) aponta que a construção da identidade dos professores que atendem ao perfil de educadores de surdos deve ser constituída não apenas em teoria, como também em prática, uma vez que a representatividade da cultura surda é essencial na formulação de práticas e saberes.

Cruz (2016), em suas investigações do mestrado, expõe sua experiência com o Letramento Crítico de alunos surdos em contexto de escolas bilíngues. Objetivando investigar os próprios métodos didáticos, trabalhados com duas turmas do ensino fundamental, a pesquisadora problematizou como são os métodos de ensino-aprendizagem da LPE dentro das poucas escolas bilíngues existentes no Brasil, que prioriza o ensino da Libras e aborda a LP como língua adicional e para isso, considera as suas práticas docentes, visando contribuir com o aprendizado de surdos através de práticas sociais didático-pedagógicas, criadas por meio de sequências didáticas que trabalharam as produções de Gêneros Textuais e Discursivos. Em conclusão, apontou as dinâmicas utilizadas para trabalhar os Gêneros Textuais como fatores primordiais na construção do Letramento Crítico, por parte dos alunos surdos, uma vez que permitiu reflexão e socialização acerca das temáticas abordadas em sala.

Em sua tese, Cardoso-Junior (2018) apresentou suas experiências como professor de português para surdos e ocupou-se em investigar a aprendizagem de sete alunos surdos, no contexto de ensino-aprendizagem, participantes de uma oficina pedagógica que trabalhava a LPE para surdos. Por meio da Libras, os alunos eram instruídos para trabalhar a produção do Gênero Textual Cartaz. Objetivando analisar as competências linguísticas desenvolvidas pelos alunos, o autor concluiu que o trabalho pedagógico se torna possível por meio da contextualização do conhecimento, o que permitiu a compreensão de como acontece a produção do gênero em questão e suas finalidades. Para isso, de forma qualitativa, a metodologia contou com algumas etapas didáticas-pedagógicas, tais como o diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, acerca do gênero textual em questão; reflexões sobre as propostas de atividades, formuladas a partir do diagnóstico levantado; e descrever o processo a que se deu o aprendizado dos surdos, por meio das características do Cartaz, sendo necessário realizar reescritas, contribuindo para a construção do produto final e a compreensão do leitor. Em conclusão, pôde-se observar que o processo de escrita e reescrita foi essencial para que os aprendizes surdos formulassem opiniões e pontos de vistas acerca do tema, expressando-se conforme as discussões aconteciam.

Em busca de artigos que expunham o contexto de aprendizagem com alunos surdos, encontrei Cruz e Souza (2016), que se ocuparam em investigar, no âmbito da Linguística Aplicada, o Letramento trabalhado com surdos, a partir de atividades desenvolvidas com Gêneros Textuais e elaboradas nas aulas de línguas portuguesa e inglesa. Em suas investigações, as autoras consideraram os públicos do 7º e 8º anos de uma escola bilíngue e

uma discente surda, estudante de graduação em Letras. De forma metodológica, buscaram trabalhar a proposta de “textografia”, elaborada por Swales (1998), analisando as produções escritas a partir de discussões acerca dos gêneros textuais propostos. As observações evidenciam que, no processo de aprendizagem de surdos, é indispensável o uso da Libras, pois permite que os alunos surdos obtenham informações e compreendam os procedimentos necessários para interagir, seja por meio do uso do português ou do inglês, em suas formações educacionais. Em conclusão, as autoras apontam que o engajamento dos alunos surdos na aprendizagem das línguas em questão, a partir das interações com as estratégias utilizadas para fins de compreensão, estimula as práticas de interação social.

Também encontrei o artigo publicado por Paiva, Miranda, Leite e Oliveira (2021), que investigaram, no âmbito da LA e suas disciplinaridades, o quantitativo de pesquisas voltadas para a aprendizagem do Português como Segunda Língua para Surdos, no Brasil, entre os anos 2008 e 2020, após o sancionamento do Decreto Nº 5.626/05. Durante o levantamento, os autores consideraram buscas realizadas na ferramenta de pesquisa Google Acadêmico e encontraram 13 trabalhos voltados para a área em questão. Os resultados evidenciaram que a falta de profissionais capacitados para atender aos alunos surdos, o não uso da Libras como língua de instrução, a ausência de materiais didáticos e o fato de a significação textual não ter sido considerada durante as leituras realizadas pelos alunos complicaram seu processo de aprendizagem. Assim, durante as buscas, os autores observaram que as pesquisas ganharam mais destaque e foram crescendo a partir de meados de 2008, no quesito do ensino de línguas para surdos a partir do proposto no Decreto em questão, sendo possível concluir que os profissionais envolvidos no ensino de português para surdos têm buscado a LA para aperfeiçoar suas práticas e inovar em estratégias que possibilitem a aprendizagem sem entraves, por parte dos seus alunos surdos.

Um segundo bloco de trabalhos encontrados me fez atentar para as questões de currículo e de políticas que circundam a Comunidade Surda. A pesquisa publicada por Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) buscava analisar as interfaces das políticas linguísticas que permeiam a Educação de Surdos, em suas práticas inclusivas, e as políticas educacionais propostas no currículo comum. Os participantes da pesquisa foram professores de escolas comuns, consideradas escolas inclusivas, e escolas bilíngues para surdos, públicos que utilizam diferentes abordagens didáticas durante o ensino básico. Em contrapartida, destacou-se a necessidade de elaborar o planejamento educacional de acordo com as especificidades

linguísticas dos alunos que integram a comunidade escolar e, dentre elas, destacou-se a Libras, língua natural da pessoa surda a qual utilizam para se comunicar e obter informações. Desse modo, a partir dos debates estabelecidos com base nas políticas linguísticas e educacionais, conclui-se que a Libras deve ser trabalhada em salas desde os anos iniciais, assegurando os direitos de aprendizagem ofertados a alunos surdos, conforme preveem as legislações educacionais vigentes no país.

Strümer-Ingrassia (2020), em seu artigo, propôs analisar os discursos que abordam a temática Educação de Surdos e ocupou-se em averiguar dados estatísticos de pesquisas acadêmicas em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e as propostas educacionais do MEC. A investigação se manteve centralizada em argumentações que pautavam discussões voltadas para as políticas linguísticas para surdos, por intermédio de movimentos surdos da Feneis, em relação aos prós e contras. Constatou-se que o Ministério da Educação articula suas propostas educacionais pensando na educação comum, desconsiderando que o currículo linguístico a ser trabalhado com surdos propõe o uso de duas línguas distintas que não são trabalhadas em salas de aula comuns, no caso a Libras e a língua portuguesa como segunda língua para surdos. Em conclusão, pôde-se observar que as articulações para a Educação de Surdos devem ter a participação de surdos, quando órgãos competentes discursam suas propostas e execuções dentro do ensino público, que virá a trabalhar com diferentes níveis educacionais.

Em suas investigações acerca da aprendizagem propostas pelas políticas linguística para pessoas surdas, Andreis-Witkoski (2020) considera a formação docente para trabalhar o Letramento de Surdos, através de práticas bilíngues (Libras/Português). A autora atenta às condições impostas pelo Decreto Nº5.626/05, responsável por impor a implementação da Libras e exige a permanência da LP na grade curricular da formação educacional de surdos, fazendo uso de estratégias visuais que deverão integrar o currículo de formação dos docentes que virão a atender ao público surdo. A discussão volta-se para as singularidades linguísticas do letramento de surdos, que devem ser diferenciadas das estratégias trabalhadas com ouvintes, uma vez que alunos surdos aprendem por intermédio de métodos visuais e não fonológicos, como apresentado no currículo comum. Em conclusão, a pesquisadora apontou a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos alunos surdos, através de práticas didático-pedagógicas que priorizam o aprendizado bilíngue, vindas de professores de surdos, adquiridas durante suas formações acadêmicas.

Outro artigo voltado para a inclusão e questões curriculares e políticas foi o de Padilha, Ferreira, Sá-Lima e Lima (2021) que problematizaram o uso da Libras, enquanto língua natural da pessoa surda, e a pouca prioridade que a dão, durante o processo de alfabetização e letramento de surdos. No que diz respeito aos levantamentos realizados, os autores buscaram investigar a prioridade que tem sido dada para a Libras, língua natural da pessoa surda, referente ao percurso educacional, durante os anos 2019 e 2020, tendo como finalidade apurar a língua de sinais como facilitadora na compreensão de surdos. Em buscas realizadas nas plataformas de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Scielo, foram encontrados dez artigos e todos os resultados apontam que o processo educacional de surdos só acontecerá plenamente quando a Libras for inserida durante as práticas metodológicas, facilitando na compreensão discente e permitindo a devida apropriação dos conteúdos abordados em sala. Desse modo, os autores concluíram que, em relação ao processo de alfabetização e letramento de surdos, a maioria dos públicos investigados, durante as pesquisas levantadas, não possuem suas particularidades linguísticas respeitas e aplicadas dentro das salas de aulas por parte de seus educadores, evidenciando a ausência de preparo e incentivo nas formações acadêmicas profissionais.

Almeida (2021) traz consigo, em suas investigações sobre o currículo escolar, a necessidade de refletir sobre o processo do Letramento Bilíngue de Surdos, que foram marginalizados por longos anos, devido à ausência de inclusão e leis que asseguravam seus direitos de formação educacional. A pesquisa objetivou refletir os meios recorridos para conduzir o processo educacional de surdos, por intermédio do letramento bilíngue, e considerou fatores sociais que contribuíram na construção da identidade surda bilíngue. Através de abordagens bilíngues, a autora buscou apresentar como se dá o processo de letramento de surdos, resultando na percepção de que as práticas abordadas se fazem necessárias na compreensão e prática social para a formação cidadã dos surdos que constituem nossa sociedade contando com a participação da Libras como fator essencial.

Outro artigo encontrado foi publicado na área de políticas linguísticas por Vieira-Machado e Lopes (2016) visando, a partir de relatos de professores de surdos, discutir o papel que o professor bilíngue exerce durante a formação de alunos surdos, através do saber adquirido dentro da comunidade surda. Porém, conforme apontam as investigações, o número de profissionais formados para atuar na educação bilíngue é reduzido, o que problematiza na constituição educacional do aluno surdo, dentro das escolas e toma como urgente a existência de mais educadores bilíngues, para trabalhar o processo de aprendizagem de surdos. As autoras

concluem que pensar a educação de surdos também requer pensar a formação e a transformação que o perfil profissional exige, uma vez que seus alunos necessitam de métodos e estratégias bilíngues na formação educacional e pessoal.

Por fim, há pesquisas que partem de narrativas de membros da Comunidade Surda para suas discussões e reflexões. No artigo publicado por Karnopp, Pokorski e Zanini (2019), buscaram analisar narrativas construídas por professores e alunos surdos da educação básica bilíngue. O foco do estudo é investigar os dizeres docentes sobre as experiências vividas dentro das salas de aula e escolas bilíngues, em relação a Educação de Surdos. Os principais relatos encontrados são voltados à fluência da Libras, vista como fator importante durante o momento de ensino didático e interação com os alunos, tida como língua essencial na construção da identidade surda. Os resultados evidenciaram que as condições dos docentes, no que tange ser surdo ou ouvinte, não são consideradas como idealização de perfil profissional, mas sim o planejamento e acolhimento para o público surdo, dentro das dependências educacionais. Em suma, foi concluído que o método trabalhado pelo professor é o que contribui na construção da identidade social dos alunos surdos, por meio das experiências vividas nas escolas por onde passaram.

Já Da Rocha e Fagundes (2019) investigaram narrativas de cinco professores surdos, com relação às suas experiências enquanto alunos surdos em formação escolar e práticas docentes atuais. Durante as investigações, as pesquisadoras notaram, nas narrativas dos professores surdos, conflitos durante o período em que foram alunos da Educação Básica, tais como a exclusão, a falta de compreensão sobre quem é o surdo e a ausência de métodos didáticos-pedagógicos que trabalhassem as especificidades linguísticas que os necessitam, sendo essa última o principal problema. No que diz respeito às experiências no Ensino Superior, os mesmos professores o reconhecem como o ambiente que lhes permitiu descobrir seus papéis e identificar seus perfis profissionais, percebendo que poderiam contribuir na formação social. Assim, as pesquisadoras puderam concluir que, no que diz respeito às mudanças que deverão ser visíveis na formação social, as práticas docentes são responsáveis pelo compartilhamento de ideias e pensamentos que propagam as diferenças que almejam obter, no fazer docente.

No artigo de Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), os autores consideraram investigar, de forma narrativa, relatos e experiências de professores de surdos, devidamente matriculados nos anos iniciais escolares, na Baixada Fluminense-RJ, participantes de um curso de extensão voltado para o ensino de português como segunda língua. Partindo das condições impostas pelas

legislações vigentes, que regem a Educação de Surdos, a pesquisa voltou-se para o fazer didático-pedagógico dos professores de línguas, que atuam nas classes bilíngues e inclusivas, e suas percepções, relacionadas ao progresso educacional de seus alunos. Assim, a pesquisa visava mapear as concepções e expectativas dos professores de LPE, em relação aos métodos de ensino trabalhados com os surdos. Em suma, as investigações da pesquisa-ação, a partir das narrativas coletadas, evidenciaram a importância de incluir nos currículos de formação superior em docência, instruções para trabalhar o ensino de línguas para surdos e informações sobre a Surdez; a existência de espaços para socialização de percepções e ideias para elaborar propostas de ensino-aprendizagem da LPE para surdos; e formações complementares para entendimento do percurso a ser percorrido juntamente com os alunos surdos.

Lage e Kelman (2019) investigam as narrativas do professor surdo do Instituto Real de Surdos-mudos de Paris, Ferdinand Berthier (1803-1883), quanto ao seu ponto de vista referente à formação educacional de surdos. Apesar de vários anos terem se passado, Berthier sempre destacou a importância que professores surdos têm, durante a formação educacional de seus pares, ideologia que perdura até os dias atuais. Para ele, segundo as investigações das autoras, existem diferentes pontos de vista de como se dá a experiência educacional, considerando que a percepção do surdo nem sempre condiz com o ponto de vista da pessoa ouvinte, é necessário que a voz do surdo seja considerada durante a elaboração de propostas educacionais. Assim, as investigações realizadas por Lage e Kelman (2019) buscam compreender as narrativas de Berthier sem considerar o tempo presente, dialogando com o passado e questionando as mudanças ocorridas na Educação de Surdos. Em conclusão, pode-se observar que os avanços significativos que temos atualmente contaram/contam com a participação essencial de surdos antigos, como Berthier, que deixaram legados para seus sucessores, no que concerne as buscas por mudanças que acolham alunos surdos e a língua de sinais, em contexto educacional.

Ribeiro e Silva (2016) pertencem à área da Psicologia e, durante seus estudos, preocuparam-se em refletir a respeito dos fatores que resultam na evasão escolar, em escolas comuns. Em conjunto, as autoras contam com o apoio de profissionais que compõem a equipe multidisciplinar de uma escola, formada por intérpretes de Libras, pedagogo e psicóloga, que lidam com os quatro participantes surdos escolhidos. Por meio dos relatos obtidos, foi possível identificar três fatores importantes, sendo eles, a ausência de metodologias bilíngues para surdos, as dificuldades de aprendizagem da LP durante práticas de leitura e escrita e a falta de elaboração de currículos linguísticos que consideram o processo de ensino e aprendizagem de

surdos. A pesquisa concluiu que, pensar no processo inclusivo de surdos em salas de aulas, requer analisar as práticas didático-pedagógicas, inserindo métodos bilíngues no currículo para que os alunos possam aprender a se expressar por meio da Libras e a LPE.

Durante minha busca por pesquisas realizadas nas áreas que abrangem esta investigação, além dos textos escritos por seus devidos autores, enxerguei uma associação aos contextos de reexistência e resistência. Notei que professores e alunos surdos reexistiram a partir do momento em que se depararam e aceitaram a realidade que lhes foram impostas e, também, resistiram, no que tange a persistência pela busca de melhorias para o desenvolvimento social de pessoas surdas, em suas particularidades e práticas educacionais, permitindo compreender que a mudança não acontece de maneira singular, mas coletiva e não abrange uma única área. Desse modo, a partir de reflexões voltadas nas minhas narrativas iniciais, os *puzzles* desta pesquisa foram estruturados por meio de questionamentos que me fiz, acerca do meu trajeto pessoal e educacional, enquanto pessoa surda em contexto de aprendizagem e que despertaram o meu interesse em contar histórias que me constituem.

D) Objetivos

No decorrer deste estudo, de modo geral, busco narrar e compreender narrativamente as histórias de reexistência e resistência que marcaram minhas vivências como surda e como aluna surda, aprendiz de línguas, desde a educação básica até os dias atuais, dentro do mestrado. Meus objetivos específicos são entender como minhas vivências como surda e aluna surda impactaram na minha construção socioeducacional; e narrar e discutir experiências vividas acerca da Surdez e suas implicações na minha formação educacional.

E) Organização da pesquisa

Além desta introdução, esta dissertação se organiza em outros cinco capítulos. O primeiro capítulo discute o caminho teórico-metodológico; exploro os conceitos, os princípios e os recursos utilizados na Pesquisa Narrativa; e as qualidades de um pesquisador narrativo. O segundo capítulo aborda Aportes Teóricos, nos quais fundamento minhas discussões teóricas. Baseando-me nos pressupostos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), a partir das histórias narrativas atreladas às minhas experiências e vivências, no terceiro capítulo mesclo narrativas

da minha reexistência após o diagnóstico da surdez e como se deram as novas experiências como surda. No quarto capítulo, componho os sentidos de minha resistência como surda e dos cenários que me transformaram. Por fim, o quinto capítulo apresenta as Considerações Finais desta pesquisa narrativa e, logo após, encontramos as referências que foram utilizadas por mim, para realizar este estudo.

1 CAPÍTULO - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA

“E é inútil procurar encurtar caminhos e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despessoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos”. (Clarice Lispector, 1998b)

Neste capítulo apresento a Pesquisa Narrativa como um percurso teórico-metodológico investigativo desenvolvido por Clandinin e Connelly (2000, 2015), ao qual corro para contar e recontar experiências vivenciadas em ambientes sociais e pessoais. Também considero as investigações de experiências e narrativas realizadas por Dewey (1933); Clandinin, Pushor, Huber, Murray e Or (2007); Clandinin e Caine (2013); Mello (2005); Bengezen (2010); e outros pesquisadores narrativos, participantes do GPNEP. Além de considerar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, abordo nas subseções a seguir os cenários transformadores nos quais minhas vivências acontecem, a saber: a) a clínica fonoaudiológica onde iniciei meu atendimento após o diagnóstico da surdez; b) as escolas públicas da educação básica, as quais estudei; c) a igreja em que iniciei meu contato com pessoas surdas sinalizantes da Libras; e d) o ensino superior. Além destes cenários em que essa pesquisa se contextualiza, também especulo sobre a minha surdez, uma vez que essa pesquisa acontece de forma autobiográfica, tendo minhas vivências como foco principal. Para as duas últimas subseções, apresento quais instrumentos investigativos utilizei durante este estudo e mostro como os adotei para explorar a elaboração das narrativas produzidas e a composição de sentidos, baseada em Ély, Vinz, Anzul e Downing (2005).

1.1 A Pesquisa Narrativa

A primeira vez que apresentaram o termo *Narrative Inquiry* (Pesquisa Narrativa), conforme apontam Clandinin, Pushor, Huber e Murray Orr (2007), tratava-se do campo de pesquisa educacional, realizada por Clandinin e Connelly (1990)⁹, tendo como conceituação de investigação a metáfora criada por Dewey (1938), de que a vida é Educação¹⁰. Para o autor,

⁹ Trecho original para paráfrase: *The term narrative inquiry was first used in the educational research field by Connelly and Clandinin (1990) in an article published in Educational Researcher.*

¹⁰ Trecho original para paráfrase: *Their conceptualization of narrative inquiry arises from a Deweyan (1938) notion that life is education.*

toda transformação que o ser humano sofre, enquanto ser vivo, faz parte da transformação educativa, uma vez que tudo é aprendizagem.

Entendo a Pesquisa Narrativa como o caminho teórico-metodológico investigativo do conhecimento prático e pessoal que permeia as experiências de pesquisadores, quanto às suas crenças e emoções, conforme estudos desenvolvidos por Clandinin e Connelly (2015). O pesquisador narrativo interessa-se em refletir, contar e recontar narrativamente as suas vivências e experiências pessoais, práticas e teórico-sociais, que contribuem significativamente com o seu desempenho dentro da pesquisa. Ela permite o estudo íntimo e profundo das experiências individuais ao longo do tempo e do contexto¹¹.

No que diz respeito aos meios de investigações utilizados em estudos narrativos, atrelados a Clandinin e Connelly (2015), observamos que a pesquisa narrativa se amplia além da compreensão do campo linguístico, expandindo-se aos meios sociais, tais como a psicologia, antropologia, entre outros, visando compreender as experiências vivenciadas pelos participantes e pesquisadores, o que vai ao encontro da Linguística Aplicada (LA), área que abriga esta pesquisa.

Moita Lopes (2008), descreve a LA como uma área inter/trans/indisciplinar, cujo papel é refletir sobre as formas como concebemos a linguagem, que se divide em diferentes áreas teóricas e nos possibilita explorar com diferentes pontos de vista. Ao escrever esta pesquisa usando o percurso teórico-metodológico narrativo de Clandinin e Connelly (2000, 2015), não me preocupo apenas em explorar as minhas experiências relacionadas às formas de concepção de linguagem, também discuto os diferentes pontos de vistas a que se deram algumas dessas experiências, uma vez que a Pesquisa Narrativa se encarrega em explorar experiências no processo de ensino-aprendizagem, área que a LA abrange e expande de maneira teórica.

No tocante às explorações investigativas e os meios recorridos para nortear as pesquisas narrativas, Clandinin e Caine (2013) a consideram um caminho que pode dar uma nova forma às abordagens qualitativas de pesquisas desenvolvidas cientificamente, conforme pontuam:

A introdução da pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa remodelou o campo da pesquisa qualitativa através da sua atenção próxima à experiência como fenômeno narrativo; através da importância do envolvimento relacional entre pesquisadores e

¹¹ Trecho original para paráfrase: *As such it allows for the intimate and in-depth study of individuals' experiences over time and in context.*

participantes; e através da atenção à ética relacional que está no cerne da investigação (CLANDININ; CAINE, 2013, p. 166)¹².

Compreendo a pesquisa narrativa como um percurso que visa estudar a experiência vivida e contá-la, baseando-se em um tom narrativo e apresentando sua importância na construção da investigação. Dentro da pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2000; 2011; 2015) apontam a existência de dois caminhos investigativos, sendo o primeiro o *telling*, conhecido como o processo de contar histórias, e o *living*, o processo de vivenciar histórias. Neste estudo, considero o *telling*, que consiste nas experiências vividas pelo pesquisador narrativo que, para Clandinin e Connelly (2000, 2015), são experiências duais, ou seja, o pesquisador vivencia experiências através das próprias experiências. Assim, esta pesquisa desenvolve-se de forma autobiográfica.

Entendo a pesquisa autobiográfica como uma forma de escrever sobre minhas experiências de vida. Segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), “como pesquisadores narrativos, reconhecemos que qualquer fragmento de escrita autobiográfica é uma reconstrução particular da narrativa de um determinado indivíduo, e poderia haver outras reconstruções” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 143-144). Percebo esses fragmentos sendo reconstruídos através das experiências que narro. A partir do momento em que paro para analisar as narrativas que componho, também enxergo outras possibilidades de assim as expandir, durante as explanações dos sentidos que elas carregam.

Diante da grande quantidade de pesquisadores que passaram a adotar os métodos investigativos da Pesquisa Narrativa, Clandinin e Connelly (2000) denominaram este fenômeno investigativo como Virada Narrativa, uma vez que, durante as investigações, notaram ser “aparente quão entrelaçadas são as formas narrativas de pensar sobre os fenômenos e a pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa”¹³ (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.11). Do ponto de vista científico, no campo da LA, essa virada passou a ser intensificada nas experiências de ensino-aprendizagem de línguas, visando identificar fatores que contribuíram com a aprendizagem de alunos e professores.

¹² Tradução para: *The introduction of narrative inquiry as a research methodology has reshaped the field of qualitative research through its close attention to experience as narrative phenomena; through the importance of the relational engagement of researchers and participants; and through the attention to relational ethics which are at the heart of the inquiry.*

¹³ Tradução para: “*apparent was how interwoven narrative ways of thinking about phenomena are with narrative inquiry as research methodology.*”

Contribuindo com as descobertas sobre a Virada Narrativa, Plavenko (2007) explica que no campo da LA, essa virada teve início nos estudos de experiências voltadas para a aprendizagem de novas línguas, sendo registrados em diários, narrando os acontecimentos. Em relação às experiências que se constroem no decorrer das investigações narrativas, é importante considerar que elas também priorizam os ambientes em que ocorrem as vivências dos pesquisadores e podem ou não ter valores significativos.

Considerando o aprofundamento das investigações que consideram as experiências vividas pelos pesquisadores narrativos, Dewey (1938, p.23), em seus estudos referentes à Teoria da Experiência, aborda o *continuum* experencial, que consiste em discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor. Para o autor, os conceitos de situação e interação são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir em pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento [...] os princípios da continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. (DEWEY, 1938, p. 38-9).

Clandinin e Connelly (2015, p. 85), considerando as noções de continuidade e de interação de Dewey, caracterizam o Espaço Tridimensional, como aquele que tem dimensões e aborda questões relacionadas aos meios em que vivemos e como lidamos com o que experimentamos nas vivências, podendo elas acontecerem em lugares específicos ou diferentes. Os movimentos propostos por Clandinin e Connelly (2015), considerados no espaço tridimensional, são retrospectivo e prospectivo (considerando a temporalidade) e introspectivo e extrospectivo (considerando a sociabilidade).

Meus textos narrativos são a maneira que encontrei para partilhar minhas experiências dentro dessa pesquisa, seguindo a afirmação de que "escrever ajuda-nos a considerar, reconsiderar, planejar, replanejar, organizar, verificar conosco mesmos e com os outros, e a contar a história de pesquisa precisamente das maneiras que achamos fazer justiça a ela."¹⁴ (ÉLY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2005, p. 14-15). Apesar de as autoras considerarem as histórias narrativas um ato de justiça, pesquisadores narrativos estão sempre em busca de maneiras que possam honrar as histórias contadas, preservando memórias e experiências

¹⁴ Tradução para: *Writing helps us to consider, reconsider, plan, replan, make order, check with ourselves and others, and to tell the story of the research in precisely the ways that we feel do justice to it.*

vividas. Assim, em meu espaço tridimensional, considero quem eu fui, quem sou atualmente e quem desejo me tornar.

1.2 Alguns cenários transformadores

Utilizo esta seção para apresentar o contexto da pesquisa, baseando-me em minhas experiências e vivências enquanto participante da pesquisa. Também gostaria de acrescentar informações que acredito ser importantes para uma leitura mais fluida ao longo desta pesquisa, como, por exemplo, a adoção da metáfora centrada no universo, que utilizo para me referir ao projeto Constelação, que será mencionado em alguns momentos, e personagens que o compõem, tais como o professor Astro Solar e as estrelas que me refiro como Estrela e Estrela Ursa, nomes fictícios criados por mim para a finalidade desta pesquisa narrativa.

Justifico essas escolhas por ser uma pessoa fascinada pelas histórias e imensidão que nosso universo possui, por isso fui batizada com o pseudônimo “A Dama da Lua”, minha assinatura enquanto poetiza, por um amigo que sabe o quanto eu sou apaixonada e inspirada pelas fases que a lua possui. O sol é um astro que irradia vários planetas e, também, é responsável por dar vida aos seres vivos, enquanto a Estrela faz parte da nossa constelação que, assim como eu, também foi acolhida e guiada pela Estrela Guia, tanto dentro do projeto quanto na jornada e investigações acadêmicas. Essa foi a forma que escolhi honrar e destacar a importância que eles possuem em minha trajetória acadêmica superior.

No que diz respeito aos espaços onde as experiências foram e são vividas são considerados os lugares onde as narrativas dessa investigação ocorrem. Durante minha pesquisa, considero diferentes locais, a saber, a recepção da clínica fonoaudióloga; algumas das escolas e o cursinho preparatório para o vestibular por onde passei; a igreja em que tive meus primeiros contatos com surdos sinalizantes e a Libras; e os cenários das universidades em que ocorrem algumas das minhas experiências.

a) Clínica fonoaudiológica

No decorrer desta pesquisa, apresento narrativas que me auxiliam nas composições de sentidos desta investigação e um dos cenários refere-se à clínica fonoaudiológica em que me consultei pela primeira vez, pós o diagnóstico da surdez. Desconheço a história da sua origem,

mas lembro que era particular e localizada em um dos bairros nobres da capital de Belém do Pará. Reconheço o cenário por conta da boa localização e a rua enfeitada por mangueiras, árvores que embelezam a história da capital.

Por recomendações dos médicos que cuidaram de mim, enquanto estive internada no hospital, fomos apresentados ao endereço ao qual a clínica se localizava. Os profissionais que atuavam dentro dela também trabalhavam e estagiavam no mesmo hospital em que estive internada. Não sei ao certo se aquela era a única clínica fonoaudiológica existente na época, mas lembro que era frequentada por muitas famílias.

Geralmente eu e outras crianças surdas ficávamos esperando na recepção, ao mesmo tempo em que nossos responsáveis conversavam entre si, enquanto não éramos chamados para o atendimento. O atendimento consistia em atividades orais, para treinar sons de vogais e sílabas verbalizadas pelos profissionais que se encarregavam dos atendimentos. Cibia a mim imitar o som emitido por eles e identificar qual parte do corpo, ligada ao aparelho fonético, era encarregada pelo som que eu estava emitindo. A exemplo, aprendi que a sílaba mais forte é o PA e junto com ela emitimos um ar quente na frente dos lábios, enquanto o NA pode facilmente ser identificado como uma sílaba nasal que vibra tanto em algum dos lados do nariz quanto no pescoço.

Este também foi o ambiente em que meus pais foram aconselhados a evitar que eu aprendesse a Libras, caso o interesse fosse a recuperação da minha fala e estar em contato com outros surdos usuários da Libras iria atrapalhar no meu desenvolvimento linguístico e escolar. No entanto, aquela clínica era frequentada por diversas pessoas, incluindo pais que sinalizavam aos filhos surdos e crianças surdas que se comunicavam entre si.

b) As escolas

Meu percurso educacional começou em uma escolinha particular, sendo alterado logo mais para o ensino público, o mesmo ambiente ao qual eu permaneci até concluir o ensino médio. Passei por escolas municipais e estaduais, sendo acompanhada por professores que antes nunca tinham tido contato com pessoas surdas, da mesma maneira que meus colegas, diretores e funcionários. Esse é o cenário em que me criei.

Algumas dessas escolas ficavam nos mesmos bairros em que morei, visto que meus pais gostavam de saber que os filhos estudavam perto de casa e não teriam gastos com transportes.

As salas de aula seguiam o modelo tradicional. Algumas com carteiras, outras com mesas e cadeiras, mas sempre enfileiradas, o que dificultavam na minha interação com os colegas, nos momentos de discussões de conteúdos didáticos. Também utilizávamos quadro escuro, giz e livros didáticos que, em muitas vezes, também treinavam ditados de palavras.

Durante 13 anos dedicados à aprendizagem no ensino público, passei por quatro escolas diferentes, sendo uma municipal e três estaduais. A escola em que cursei o último ano do Ensino Médio era uma das escolas destaques no ensino público da capital, sendo fundada em 1947 e frequentada por alguns nomes influentes na história da política paraense. Em todas elas, sempre era a única aluna surda a integrar a comunidade escolar e isso atribuía uma responsabilidade gigantesca aos professores que se aventuravam a me ensinar através de métodos em que eu conseguia acompanhar suas explicações. Os métodos consistiam em sentar-me na primeira carteira, de frente para os professores, para que seus lábios ficassem visíveis e assim eu pudesse lê-los. Em dias de leituras dos livros didáticos, eu antecipava a leitura em casa, e ficava acompanhando os lábios de professores e colegas, durante as atividades em sala.

Dentre os desfortúnios, as maiores dúvidas eram referentes a conteúdos de Ciências Exatas e Redação. Era preciso sair em busca de palavras e explicações que me ajudassem a entender as instruções e informações dos conteúdos que eu não conseguia compreender quando os professores explicavam em sala. Em algumas dessas escolas, dediquei maior parte do meu tempo dentro das bibliotecas, em busca de conteúdos que me ajudassem a acompanhar as explicações dos professores.

c) A igreja

Por volta dos meus 15 anos de idade, finalmente pude ter o prazer de conhecer novas pessoas e uma comunicação diferente. Meu primeiro contato com a Libras se deu através do desejo de me comunicar com meus colegas do Curso de Informática. Minha avó paterna, maior incentivo da minha vida, foi quem permitiu esse encontro. Segundo ela, iria me fazer bem... e ela estava certa! Motivada pelo desejo e a curiosidade de aprender a Libras, costumava perguntar aos meus colegas, os sinais de algumas palavras, em Libras, através de datilologia¹⁵

¹⁵ Denominação para palavras soletradas da mesma forma que soletram palavras em língua orais, usando o alfabeto manual da língua de sinais. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

e assim fui aprendendo os primeiros sinais. No mesmo mês, me matriculei no curso de Libras oferecido em uma igreja e passei a aprender uma nova língua viso-espacial.

A igreja se localizava em um bairro popular da cidade em que moro e era composta por várias pastorais, entre elas, a Pastoral do Surdo, responsável pelo projeto de informática para surdos, que me levou até lá. O curso acontecia em uma das salas da paróquia e as missas aos sábados e domingo possuíam acessibilidade em Libras. Em minha primeira participação à missa organizada pela Pastoral do Surdo, fui convidada para realizar leitura da bíblia no altar da igreja.

Pouco tempo depois, adquiri fluência na sinalização da Libras e começava a ajudar nas aulas de catequese da Paróquia em que estudávamos no Curso de Informática. Em contato com eles, fui observando e aprendendo algumas estratégias para explicar, em Libras, de forma que fosse comprehensível e pudessem acompanhar as informações. As estruturas linguísticas da Libras e da LP são totalmente diferentes e os livros de catequese eram impressos em português, por isso, eu auxiliava durante as aulas. Em contato com o ambiente da igreja e a comunidade surda e ouvinte que participavam da Pastoral, também descobri que eu não era a única surda, que enfrentava dificuldades dentro das escolas. Alguns dos meus colegas surdos quase não entendiam o que os seus professores ensinavam e suas escolas não dispunham de TILSP.

d) Ensino superior

Ingressei no Ensino Superior em 2014, após sete anos tentando ser aprovada. Minhas aulas na graduação em Licenciatura plena em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, da Universidade Federal do Pará (UFPA) aconteciam em períodos intervalares, ou seja, durante os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto. Devido as minhas aulas ocorrerem durante o período em que os semestres normais tiravam férias, os meses que deveriam ser considerados as minhas férias eram devidamente preenchidos com atividades bolsistas acadêmicas.

Inicialmente, minha turma era composta por 22 pessoas, sendo 20 mulheres e 2 homens. No entanto, alguns foram desistindo no meio do caminho e outras pessoas trancaram suas matrículas. Em mais um cenário educacional, eu era a única aluna surda, mesmo que nossa graduação fosse centrada na pessoa surda. O mesmo aconteceu em minha turma de especialização em Psicopedagogia Institucional, aonde fui, novamente, a única aluna surda.

Nos dois ambientes, nossas aulas contavam com a presença de TILPS e nossas atividades, na maioria das vezes, eram divididas em grupos. Muitos dos meus colegas não sabiam Libras, mas tinham interesse em aprender. Por isso, geralmente, os momentos de atividades em grupos eram divididos entre pessoas que sabiam Libras e as que não sabiam. Era notável que muitos dos colegas que aprendiam Libras durante as aulas, que ocorriam nos semestres letivos do nosso curso, acabavam esquecendo no decorrer dos meses que nossas aulas ficavam suspensas. As práticas se tornavam intensas durante nossas aulas, sejam em contato com professores surdos ou comigo ou em contato com novas pessoas surdas que conhecemos, ao longo do curso. Eu tinha contato direto dentro dos projetos em que atuava como bolsista.

Desde o ano 2014, do início da graduação até os dias atuais, percorro o caminho de Ensino-aprendizagem de Línguas, área a qual me senti familiarizada enquanto atuava num projeto acadêmico extensionista que trabalhava o ensino de português para surdos. Por esse motivo, prestei processo seletivo para o mestrado em 2020, no interesse de ingressar na UFU e expandir meus conhecimentos na área.

Enquanto mestrandona do PPGEL-UFU, estou vinculada à linha de pesquisa em Linguística Aplicada - Linguagem, Ensino e Sociedade. Em meio às minhas investigações, decidi somar minhas experiências e vivências enquanto surda e aluna surda em contexto de aprendizagem e explorar em formato de pesquisa, usando a Pesquisa Narrativa, e relacionar minhas investigações com os acontecimentos que contextualizei nesta subseção.

1.3 Minha surdez em foco: alternância entre dois mundos

Como participante central desta pesquisa, permitam-me apresentar quem sou. Nasci ouvinte e iniciei meus estudos aos 5 anos de idade, no maternal em escola particular, mudando para o ensino público aos 6 anos de idade até os dias atuais, enquanto discente do mestrado. Com a troca de escola, demorei alguns meses para me acostumar com a nova professora e o novo cenário, enquanto cursava a alfabetização, antigo pré-escolar. Apesar de ter feito novos amigos e conseguir acompanhar o ritmo da turma, só comecei as leituras individuais aos 8 anos, conforme conto na narrativa **Diagnóstico da Surdez**.

Aos 8 anos fiquei surda e, também, aprendi a ler os lábios das pessoas ouvintes, mesmo período em que retornava à escola, fazia uso de aparelhos auditivos e reaprendia a conviver em sociedade sem o auxílio da audição. Confesso que era estranho para mim, pois, devido ao uso dos aparelhos auditivos, as pessoas me olhavam de maneira estranha, enquanto cochichavam

entre si, sem saber que eu conseguia ler seus lábios e entendia o que algumas delas estavam falando.

Em minhas vivências sociais, alterno entre dois mundos. O primeiro é o mundo onde as palavras possuem sons e fluem, saindo dos meus lábios e, também, sendo lidas através dos lábios de outras pessoas. O outro volta-se para silêncio absoluto, com deslizar de mãos e dedos, que dão sentido às informações repassadas através da linguagem visual e incorporam expressões faciais e corporais. No mundo em que bocas articulam de forma inaudível, as mãos que deslizam no ar traduzem o que as bocas inaudíveis, em alguns momentos, deixam dúvidas a respeito do que foi dito. Pelo menos para mim é dessa maneira. Esses acontecimentos se tornaram parte da minha vivência cotidiana. De um lado tenho a Língua Portuguesa, que se expande no meu dia a dia e permite o meu aprendizado, no que diz respeito às práticas sociais, e do outro a Libras se torna preciso para que as mensagens e instruções orais sejam devidamente compreendidas.

A falta da audição me levou a coexistir em dois mundos distintos, compostos por diferentes sujeitos. Em contato com a Língua Portuguesa, seja de forma oral ou escrita, aprendo a interagir com a sociedade através da leitura e escrita, mas nem sempre compreendendo o que está sendo dito. Existem lábios que articulam bem, fazendo com que a interação flua. Porém, também existem lábios que se tornam incompreensíveis e outros que são pouco compreendidos, o que me leva a optar pelo caminho da Libras.

Essas experiências podem ser interpretadas de diferentes maneiras e nem todas são aconchegantes ou acolhedoras. Como participante ativa da comunidade ouvinte, por ser oralizada e falar, sou vista como uma surda que não precisa da Libras e poucas são as pessoas que entendem que a língua de sinais é necessária para a minha comunicação, em 80% das vivências do meu cotidiano. Enquanto participante da Comunidade Surda, nem sempre sou vista como alguém que, assim como a maioria dos surdos, também precisa de acessibilidade. Para alguns, as dificuldades que enfrento não se comparam com as dificuldades enfrentadas pela maioria dos surdos, no que diz respeito à compreensão comunicativa e inclusão em conversas com ouvintes.

Apenas pelo fato de ter aprendido a falar e associar memória aos sons que aprendi, quando fui ouvinte, para aprender/pronunciar algumas novas palavras, já era/é o suficiente para ser chamada de “surda pirata”, um termo que pode variar como algo ofensivo ou uma brincadeira inocente. Esse é o termo utilizado por meus amigos ouvintes, para caracterizar

ocasiões em que eu entendo as informações mais rápido do que o esperado, através da leitura dos lábios, quando a Libras não está presente no ambiente.

Em contato com a Libras, nem sempre as mensagens e informações chegam contextualizadas da mesma forma como foram ditas. Por exemplo, um único sinal pode ser traduzido de diferentes maneiras e, para quem está ouvindo a voz da interpretação e/ou tradução Português-Libras / Libras-Português, as palavras podem criar um sentido diferente do que está sendo sinalizado. Da mesma forma que os termos possuem sinônimos dentro da Língua Portuguesa, a Libras também possui, assim como também existe variações de sinais e seus significados, o que provoca alterações na recepção de informações. Há momentos em que eu simplesmente não consigo acompanhar as informações porque, ora os sinais são diferentes, ora os sentidos criados, durante a interpretação, alteram ou os contextos me parecem desconexos.

No que diz respeito ao aprendizado e interação com a Língua Portuguesa, também tenho dificuldades durante as aulas e em momentos de socialização. Desde criança tenho enfrentado esse dilema, de não ser possível desviar a atenção para não perder o mínimo de informações. Por esse motivo, nem sempre consigo anotar informações durante as aulas ou em conversas. Se parar para anotar, quando retomar o foco, perdi informações e, em muitos casos, as pessoas não entendem ou têm paciência com o meu ritmo. Quando criança tinha apenas lábios para ler e quando adulta tenho mãos para ler e lábios para tentar entender e acompanhar, caso tenha perdido informações enquanto me concentro em anotar coisas importantes.

1.4 Instrumentos de Pesquisa

Por se tratar de uma Pesquisa Narrativa de caráter autobiográfico, para compor minhas narrativas, selecionei alguns instrumentos de pesquisa, contando, além dos meus textos de campo, com a Linha do Tempo, a Caixa de Memórias e algumas fotografias. Textos de campo, Linha do Tempo e a Caixa de memórias são técnicas e artefatos atribuídos ao campo da Pesquisa Narrativa, por Clandinin e Connelly (2000, 2015), que as consideram instrumentos primordiais para orientar o pesquisador durante o trajeto investigativo. As fotografias que utilizo pertencem aos meus arquivos pessoais e registram alguns episódios do trajeto educacional.

A Linha do Tempo, segundo Kolar *et al* (2017), é um recurso investigativo desenhado a partir de vivências, permitindo que pesquisadores narrativos possam focalizar suas experiências pessoais e profissionais no tempo, espaço e a forma de pensar sobre elas. Para criar

minha Linha do Tempo, considero acontecimentos de diferentes épocas, ocorridas após o diagnóstico da surdez, desde o retorno à escola até o ensino superior. Referentes às minhas experiências vividas e recordações existentes, resgato memórias através de textos escritos e seguindo os caminhos apontados por Clandinin e Connelly (2015), de que o pesquisador constrói a sua narrativa através de capítulos e os fragmentos relacionados às suas vivências associadas ao cotidiano e passa a recordar e recontar os momentos passados que se atrelam aos sentidos atuais ou que influenciarão em momentos futuros.

Figura 1 – Linha do Tempo de Reexistência



(Fonte: A Autora, 2022 – Criada no aplicativo PowerPoint)

Figura 2- Linha do Tempo de Resistência



(Fonte: A Autora, 2022 – Criada no aplicativo PowerPoint)

Para todos verem: Conjunto de setas coloridas, alinhadas em duas linhas, apontando com balões épocas diferentes referentes às experiências de Reexistência e Resistência e dentro dos balões estão os nomes das experiências que compõem as narrativas apresentadas nessa pesquisa.

Nestas linhas do tempo, localizo temporalmente as experiências de reexistência e resistência, referentes a alguns momentos da minha história e, dentre elas, narro episódios em que concebi a Surdez; as dificuldades enfrentadas após ficar surda, sejam em âmbito familiar ou social; a aprendizagem de línguas; vida pessoal e social; e desafios como surda. Assim, minhas linhas do tempo são desenhadas de acordo com acontecimentos relevantes da minha vida, que percorrem, de forma cronológica, acontecimentos iniciais em 1997 até a atualidade. Gosto de cores, por esse motivo optei por desenhar em contrastes que destacam as tonalidades, seguindo os modelos de Apresentação do PowerPoint, aplicativo da Microsoft Office.

Estas linhas do tempo contribuíram para que eu visualizasse minhas histórias de reexistência, considerando como marco a enfermidade que levou à perda da minha audição, minha readaptação social e pessoa como pessoa surda, a persistência no âmbito educacional e minhas escolhas para cursar o ensino superior. Também pude vislumbrar histórias de resistência, considerando minha persistência diante das limitações que me foram impostas como pessoa surda e as implicações que a surdez me atribuiu.

O segundo instrumento sobre o qual discorro é a Caixa de Memórias. Clandinin e Connally (2015, p. 158) propõem a definição de Caixas de Memória.

São coleções de itens que acionam memórias de momentos importantes, pessoas e eventos. Todos esses itens podem ser desencadeados na nossa memória, para recolher os “pequenos fragmentos que não têm começo nem fim” (O’Brien, 1991, p. 39) e em torno dos quais contamos e recontamos histórias. São esses artefatos, coletados em nossas vidas, que fornecem uma fonte rica de memórias. Observar esses documentos em um contexto de pesquisa narrativa constitui algo que se pode chamar de uma arqueologia da memória e do significado.

Para apresentar o objeto que considero como caixa de memórias, utilizo a imagem seguida das informações a respeito:

Figura 3 - Meu estojo escolar (Caixa de Memórias)



(Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021)

Para todos verem: No centro da imagem há um notebook aberto e, logo abaixo, um estojo escolar na cor verde e cheio de letreiros. Dentro dele, é possível visualizar várias canetas, embalagem de post-its.

À medida que a produção do meu TCC¹⁶ decorria, notava que meu estojo anterior estava começando a ficar sem espaço para os *post-its*, hábito adquirido ainda na graduação e útil demais, pois eu não gostava de riscar livros decidi que estava na hora de mudar. Rumei à papelaria e não gostei dos itens que estavam a mostra. Questionei a atendente, querendo saber se havia outros modelos, pois queria algo espaçoso e que suportasse minhas “relíquias acadêmicas” e combinasse comigo. Logo a atendente apareceu com um estojo espaçoso e com detalhes interessantes.

Ele é verde, cheio de letreiros e palavras escritas em inglês, como “peace”, “love”, “forever be” e um mesclado de tonalidades diferentes. Carrego comigo desde o fim da graduação, em 2018, porque precisava de um lugar mais espaçoso para carregar minhas lembranças e, desde então, tem me acompanhado em diversas aventuras do mundo acadêmico. Acho que o fato de o carregar por todos os lugares/ambientes acadêmicos que frequento tem a

¹⁶ Trabalho de Conclusão de Curso.

ver com as histórias existentes dentro dele. Canetas (algumas compradas por mim, outras são brindes de eventos e algumas são presentinhos dados por alunos), lápis, lapiseiras, *post-its* canetas de quadros brancos e os *pendrives*, que me acompanham desde antes da faculdade.

Talvez me vejam como uma pessoa acumuladora ou apegada, mas bem sei qual a especialidade que esses "objetos úteis" têm para mim... A caneta que me permitiu ingressar ao ensino superior é a mesma que carrego desde meados do ano 2013, no mesmo dia em que a comprei para realizar a prova do Enem; o chaveiro que fica preso ao zíper de abertura é o mesmo que me acompanha desde 2016, para lembrar o primeiro projeto acadêmico do qual fiz parte, como bolsista, e o mesmo lugar onde usei as canetas de quadro branco pela primeira vez, já como professora... o lugar que costumo nomear como minha casa, afinal, "eu cresci" ali; até *pen drive* atropelado pelos carros do estacionamento da faculdade tenho. Seria loucura perder o Taz, meu amiguinho de atividades acadêmicas, o mesmo que continha todas as minhas atividades, antes de aprender como usar o armazenamento de arquivos na Nuvem e no Drive.

As fotografias selecionadas, as quais irei apresentar em Capítulos de Narrativas e Composição de Sentidos, são algumas recordações referentes ao tempo em que fui aluna da Educação Básica, aluna de cursinhos preparatórios e Ensino Superior. Algumas estão salvas em álbuns de fotografias pessoais e outras publicadas em minhas Redes Sociais. Por esta ser uma pesquisa autobiográfica que apresenta minhas vivências como surda e aluna surda em contexto de aprendizagem, além de utilizar fotos pessoais, também utilizo narrativas escritas para compor textos de campo.

Em relação às narrativas produzidas, Clandinin e Connelly (2015, p. 144) apontam a existência de uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita autobiográfica utilizada como texto de pesquisa. A escrita autobiográfica possui diferentes formas de ser utilizada, enquanto os textos de campo referem-se a escrita que conta e reconta a experiência vivida por pesquisadores narrativos. Assim, meus textos de campo serão narrativas atreladas às vivências que abordo nessa pesquisa.

1.5 Processo da Composição de Sentidos

Durante essa pesquisa, busco honrar os caminhos e experiências que vivi anteriormente e atualmente, pois elas me constituem e são responsáveis pelo meu progresso pessoal, profissional e humano. Cada pesquisador narrativo leva consigo o seu trajeto e todas as histórias

e personagens que o permitiram ser quem é, assim como eu, que trago comigo minhas marcas e lembranças, concebidas ao longo dos anos que compõem a minha existência.

Quando inseridos no campo narrativo, contamos histórias, vivemos histórias advindas dessas experiências e as modificamos ao recontá-las e revivê-las (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108). Para tal, é preciso considerar o viver, contar, recontar e explorar os textos de campo que permeiam essa pesquisa. Ao construir sentidos, utilizo meus textos narrativos com o intuito de desenvolver as minhas investigações, pois eles “influenciam o que vemos e as maneiras pelas quais vemos as substâncias e os contextos de nossos estudos” (ÉLY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2005, p. 32).

Baseando meu entendimento em estudos realizados por Connelly e Clandinin (1990, p. 107-8), investigando as experiências de Dewey, em pesquisas de termos narrativos devemos considerar histórias de vários níveis. O interesse principal no crescimento é o interesse e a transformação nas histórias de vida que nós, pesquisadores, e os nossos participantes enredamos. Como pesquisadora autobiográfica, reconheço que a importância da construção desse trabalho é constituída nas múltiplas experiências queuento e em diferentes momentos.

Ao narrar experiências, utilizo textos de campo que, de acordo com Clandinin e Connelly (2015), contribuem para que o pesquisador resgate memórias durante a escrita, explorando a complexidade e as nuances das histórias vividas. Os autores veem a experiência da narrativa como uma via dupla, onde o pesquisador vive a experiência e narra a própria experiência vivida (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 120), questão que permeia esta pesquisa. Para Dillard (1988 *apud* CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 123), relembrar, através de esboços, as experiências ajudam a resgatar, com riqueza, nuances e complexidades, a memória do que se pretende reconstruir. Ély, Vinz, Downing e Anzul (2005) apontam que quaisquer que sejam os significados que atribuímos a “campo”, eles provavelmente influenciarão o que vemos e como interpretamos no local onde a pesquisa é conduzida (p. 15).

Assim, vivendo, revivendo, contando, recontando e percorrendo a narrativa, este trabalho aborda o percurso teórico-metodológico que dá o tom às vivências e experiências narrativas, visando compor sentidos e utilizar o tom narrativo para apresentar o caminho que tenho adotado nesta investigação do mestrado, enquanto surda, aluna surda em construção do perfil de professora surda de línguas, pesquisadora narrativa e linguista aplicada.

2 CAPÍTULO - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA PESQUISA

“Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – as pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos”. (WRIGLEY, Owen, 1996)

No que tange à importância de inserir a pessoa surda e suas vivências sociais nas discussões teóricas, Moita Lopes (2006) evidenciou que a pessoa surda, na perspectiva da LA, deve ser inclusa nas investigações de linguistas aplicados, pois, ao se propor a homogeneidade dentro da ciência moderna, as particularidades linguísticas não abrangiam a todos os grupos. De forma homogênea, as investigações linguísticas marginalizaram negros, homossexuais e surdos. Considerando que cada sujeito se posiciona no mundo a partir da sua experiência sócio-histórica, o autor sugere que a vida social e as compreensões de práticas de linguagem dos surdos sejam problematizadas no campo da LA. Assim, esta pesquisa considera experiências em contexto de reexistência e resistência de uma aluna e pesquisadora surda.

Neste capítulo, abordo algumas das problemáticas existentes acerca da surdez e imposições atribuídas a ela e a pessoa surda, tanto científica quanto linguística e teórico-social e para isso, busquei lentes teóricas que permitam aprofundar cientificamente as discussões que permeiam esta investigação. Assim, dividi as discussões em seções, no intuito de trazer a discussão para o ponto de vista científico, histórico-social e antropológico, na construção identitária da pessoa surda e sua inclusão na sociedade.

2.1 Desmistificando a percepção ouvintista acerca da surdez

Por mais de cem anos, pessoas surdas foram impedidas de utilizar a língua de sinais para se comunicar e submetidas às aprendizagens das línguas orais. Isso aconteceu devido ao poder que a sociedade ouvinte tinha, durante votação no Congresso de Milão, amenizando a voz de um educador surdo que se encontrava presente, decidindo o que poderia ser melhor para toda a sociedade. A decisão consistia em votar a favor dos avanços educacionais que possibilitariam “corrigir” os defeitos sociais e dentre eles, a surdez, um entrave para o progresso tecnológicos que também estava inserido na discussão, incluindo o uso do telefone criado pelo inventor e fonoaudiólogo Alexandre Graham Bell (1847-1922).

A essa decisão imposta pela sociedade ouvinte, em sua maioria, denominamos Oralismo. Segundo o historiador Padovani Netto (2019), o oralismo era pautado na língua

falada e tido como principal elemento de comunicação, o que resultava na decisão de inserir pessoas surdas dentro da cultura majoritária, na tentativa de normalizar a pessoa surda, negando as diferenças existentes, padronizando a sociedade.

Na tentativa de corrigir o que viam como uma falha, pessoas surdas foram submetidas a experimentos que não condiziam com as suas necessidades. Muitos deles focalizavam a audição e eram vistos como sessões de torturas, uma vez que os meios recorridos para combater a surdez causavam danos físicos e psicológicos às pessoas surdas. Acreditava-se que a surdez era o principal entrave para normalizar a fala da pessoa surda. Por esse motivo, o uso da língua de sinais também foi vetado.

No que diz respeito ao não reconhecimento da pessoa surda como surda e sendo integrada às condições da cultura ouvinte, após o Congresso de Milão, estudos realizados por Goldfeld (2002), referentes à história da Educação de Surdos, apontam que a oralidade por si não era suficiente para a aprendizagem educacional de surdos. O atraso no desenvolvimento linguístico deixou evidente que a aquisição linguística na modalidade oral implicava em um patamar inacessível para grande parte da sociedade surda. Isso mostra que apenas a língua oral não consegue suprir as expectativas que a sociedade ouvinte deposita na pessoa surda, no intuito de curar a sua surdez.

O oralismo seguia o embasamento teórico do Gerativismo, elaborado pelo linguista Noah Chomsky, de que crianças nascem com a gramática pronta e, em contato com a oralidade, desenvolvem rapidamente a linguagem. Essa finalidade de comparar crianças ouvintes às crianças surdas é vista por Padovani Netto (2019) como um equívoco, uma vez que nem toda criança surda estabelece contato prévio com a língua oral. Algumas demoram a estabelecer contato até mesmo com a língua de sinais. Por esse motivo, as abordagens de ensino e interação devem ser diferenciadas.

O trabalho de compreensão e de oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança denominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio da língua portuguesa. Por exemplo, na metodologia oralista audiolofonatória, o professor deve apresentar diversas ações para a criança e mostrar que elas são diferentes, que andar é diferente de pular, correr etc. (PADOVANI NETTO, 2019, p. 35)

Ao igualar o processo de aquisição linguístico da criança surda à criança ouvinte, dois processos totalmente diferentes, é provável que ocorra atraso no desenvolvimento interativo por parte da criança surda, uma vez que os métodos orais, hipoteticamente, ainda não foram

inseridos na sua aprendizagem de forma visual. Assim, é importante repensar as abordagens linguísticas para lidar com uma criança surda que ainda se encontra em processo de aprendizagem comunicacional.

Considerando a aquisição da linguagem por determinado sujeito social, sob o olhar teórico psíquico-ideológico de Bakhtin, Goldfeld (2002) aponta que a origem do desenvolvimento de determinado indivíduo está internalizada na construção da consciência individual, o que possibilita que o indivíduo atue na sociedade apresentando suas marcas individuais, adquiridas através dos meios sociais em que atua.

Segundo o pesquisador Padovani Netto (2019), ser uma pessoa surda e saber dominar as normas gramaticais da língua portuguesa é um critério para ser considerada bem-sucedida, uma vez que o oralismo espera que a pessoa surda, que domina a língua oral, seja integrada à sociedade ouvinte e coexista sem os entraves que a surdez implica. Isso ocasiona tanto no apagamento da surdez quanto no apagamento da pessoa surda, gerando conflitos internos e danos linguísticos.

Sá (2010), em suas investigações a respeito da cultura e o poder surdo, apresenta um interessante panorama acerca da forma como a história de surdos é contada em duas versões, a primeira, por pessoas ouvintes e, a segunda, por Carlos Skliar (1998b), estudioso da surdez e educação de surdos.

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não surdos é mais ou menos assim: primeiramente, os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes; depois, foram isolados da sociedade para serem “educados” e, afinal, conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos. A história comum dos surdos é uma história de caridade, de sacrifício e de dedicação necessários para vencer grandes adversidades. A história tradicional enfatiza que os surdos passaram por uma acomodação e assimilação; os resultados apresentados geralmente são pequenos, mas são enobrecidos pelos esforços dispensados para consegui-los. [...] Prefiro entender, no entanto, que a história dos surdos é mais produto de resistência que de acomodação aos significados sociais dominantes. Segundo Carlos Skliar, como formas de resistência ao poder do ouvintismo, os surdos se serviram de expedientes tais como: “o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo” etc. Segundo ele, estes constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante. (SÁ, 2010, p. 77)

A próxima seção abordará questões da resistência surda à cultura ouvinte. Porém, o que interessa aqui, nesta seção, é expor o quanto a percepção ouvintista possui domínio diante da minoria surda, um poder estabelecido por meio do Oralismo. Esse poder ao qual me refiro passou a decidir o que a maioria acreditava ser suficiente para a minoria surda, segregando aqueles que deveriam ser incluídos nas decisões, enquanto membros da sociedade que os constituíam e constituem.

Enquanto surdos estão mergulhados, grande parte do tempo, no mundo de ouvintes, a perspectiva discursiva será apresentada de acordo com o ponto de vista de um único lado, seja ele tanto pela pessoa surda quanto pela pessoa ouvinte. Trata-se de uma relação do poder atribuído ao lado que discursa o ponto de vista em questão. Um exemplo a ser considerado são as histórias que constituem as pessoas surdas, contadas de forma sinalizada e traduzidas por quem as assiste. Porém, nem sempre as informações descritas serão contadas de acordo com a percepção da pessoa surda, pois, em muitos casos, ouvintes que narram com base no que veem, diferente da pessoa surda que vivencia a experiência. Adichie (2009) alerta para o perigo de contar a história vista por um único lado. Segundo a autora, a sociedade é mista, um espaço onde diferentes culturas se encontram e a percepção pode desencadear múltiplos panoramas.

Por múltiplos panoramas, considero as diferenças entre os mundos que a sociedade se amplia. Não se trata necessariamente de mundos físicos, mas de percepções que constroem vivências e experiências sociais. Cada pessoa tem particularidades e formas diferentes de lidar com o seu mundo ou adentrar no mundo do outro. Lugones (2013) vê essas diferenças como uma flexibilidade necessária para quem está de fora, mas também pode ser exercida intencionalmente por quem está de fora ou por aqueles que se sentem à vontade no grupo dominante¹⁷ (p. 3). Essa relação vista por Lugones (2013) abre diferentes olhares sobre os mundos, ressaltando a importância da construção de experiências sociais. Por meio dessa sensibilização, se torna possível que surdos coexistam no mundo de ouvintes e ouvintes aprendam com o mundo dos surdos.

Ao relacionar vivências e particularidades da pessoa surda em contexto social, infelizmente, o equilíbrio existente entre as línguas acontece vagarosamente e, em alguns casos, pode ocasionar em atrasos. Vale lembrar que, por conta de a Libras não ser uma língua que possui a mesma porcentagem de falantes como a LP, muitas pessoas surdas ainda não

¹⁷ Trecho original para paráfrase: *This flexibility is necessary for the outsider, but it can also be willfully exercised by the outsider or by those who are at ease in the mainstream.*

estabeleceram lugar social. Muitas ainda estão em ascensão e o número de surdos que ocupam bons status, seja no Mercado de Trabalho e/ou Ensino Superior ainda é uma minoria.

Esses fatores fazem parte do que Ribeiro (2017) denomina poder e identidade, no que diz respeito às identidades dos sujeitos sociais e a cultura dominante:

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros (RIBEIRO, 2017, p.19).

Nessa discussão, a autora propõe conhecer o mecanismo do poder para que o sujeito conheça sua própria identidade, ou seja, estabelece uma posição de ser ouvido pela sociedade e respeitado pela sua individualidade. O lugar de fala, segundo Ribeiro (2017), consiste em expor sem se restringir ao ato de emitir palavras, mas de poder existir através dos seus pensamentos e ações.

No caso dos surdos, enquanto participantes de uma sociedade dotada por ouvintes, é sensato que sejam eles a falar por si, expondo suas percepções e sentidos acerca dos lugares e métodos de abordagens linguísticas que utilizam com eles. Nem sempre quem conta é quem sente ou expõe como sente e, em alguns casos, há quem conte o que ouviu de terceiros. A legitimidade da história deve vir da boca e/ou as mãos (através da sinalização) de quem carrega a história sociocultural e suas particularidades.

Tentando legitimar a história dos surdos, pesquisadores surdos têm se destacado tanto no quesito de propor melhorias em suas inclusões quanto na tentativa de contar as conquistas e avanços obtidos pelas comunidades surdas do Brasil. Como exemplo, cito Gladis Perlin (1998), pesquisadora do multiculturalismo do povo surdo, e Karin Strobel (2006), investigadora do contexto histórico-social de surdos. Ambas são professoras surdas, que lotam as salas do ensino superior e desenvolvem pesquisas significativas que colaboraram com o avanço e descobertas sobre a surdez e suas implicações na vida de pessoas surdas.

Na tentativa de descobrir como poderia acontecer a expansão de mudanças na integração da pessoa surda, Padovani Netto (2019) observou que pessoas surdas possibilitam que pessoas ouvintes possam aprender com elas. Pessoas surdas, que são oralizadas, fazem uso da língua de sinais para se comunicar com outras pessoas surdas. Da mesma forma, essas mesmas pessoas

surdas, que usam a Libras para se comunicar com seus pares, continuam a estabelecer a comunicação verbal com as demais pessoas ouvintes. Isso proporciona a fluidez de múltiplas experiências linguísticas, vividas pela pessoa em questão. Também é possível repensar a inclusão a partir dessa perspectiva, de modo que a pessoa surda participe das decisões e elaboração de estratégias que as incluem no diálogo.

2.2 Resistência surda à cultura ouvinte

Na tentativa de reparar os danos causados, ocasionados por mais de cem anos impostos pela oralidade às comunidades surdas, pesquisadores da área e as próprias comunidades surdas persistiram e criaram movimentos sociais para que a língua de sinais retornasse ao contexto social e educacional de surdos. Assim, além da oralidade, a língua de sinais também retornou ao processo de aprendizagem linguística de surdos, no intuito de recuperar o atraso educacional causado pela imposição do oralismo. A essa modalidade deu-se o nome de Comunicação Total.

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manauais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 2002, p. 38)

É visível que a comunicação total se mostra contrária ao oralismo, uma vez que a língua de sinais é vista como importante fator que assegura a compreensão da pessoa surda quando a comunicação acontece. Apesar de a oralidade ser unificada à língua viso-espacial, no momento em que as mensagens são repassadas, a pessoa surda opta em concentrar-se em qual das linguagens irá atentar para que a comunicação flua, uma vez que a comunicação total faz uso de muitos recursos linguísticos, por exemplo, a língua oral, a língua de sinais e códigos manuais. Dentre eles encontramos a datilologia, o *cueed-speech*, o português sinalizado e o *pigdin* (GODFELD, 2002).

A **datilologia**, também denominada de alfabeto manual, consiste na representação manual das letras do alfabeto e, também, é usada para escrever, com as mãos, palavras que ainda não possuem ou nunca possuíram sinais criados dentro da língua de sinais. A exemplo disso, cito pessoas recém-chegadas às comunidades surdas, cursos de Libras ou que passaram a ter contato com a Libras e a pessoa surda, sendo apresentadas por meio da soletração

(datilologia) dos seus nomes, antes de “batizadas” com um nome-sinal que combine com suas características visuais e possam existir dentro da comunidade surda, como pessoa sinalizante da língua de sinais. O ***cueed-speech***, consiste em sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa, o que pode ser considerado mais próximo da comunicação total, uma vez que faz uso de duas línguas e tem o objetivo de ensinar pessoas surdas a aprender os sons das palavras. O **português sinalizado** é a língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existe na língua de sinais. Por fim, o ***pidgin*** é a simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais.

A comunicação total foi o meio mais próximo encontrado para aproximar pessoas surdas às suas famílias ouvintes e contribuir para que a comunicação fosse estabelecida. No entanto, em muitos casos, também existia a imposição de profissionais que orientavam a aprendizagem das línguas de maneiras separadas, uma escolha que caberia unicamente às famílias e seus familiares surdos, uma vez que essa estratégia se assemelhava como a filosofia oralista e, também, tentava igualar pessoas surdas às pessoas ouvintes. As maneiras separadas consistiam em usar a língua de sinais e a oralidade em diferentes momentos, evitando usar as duas ao mesmo tempo.

O fato de a comunicação total não assegurar uma aprendizagem baseada na língua natural da pessoa surda, a necessidade de priorizar a língua de sinais e desapegar da oralidade tornou-se cada vez mais necessária. Um método que trabalhasse o ensino-aprendizagem de línguas por meio de estratégia bilíngue, isto é, utilizando a língua de sinais e a língua portuguesa, entrou em discussão. A este método deram o nome de Bilinguismo.

Teoricamente, Goldfeld (2002) descreve o bilinguismo como “pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país” (GOLDFELD, 2002, p. 42). Nesse caso, entendo que o uso das duas línguas em questão propicia que as pessoas surdas não necessariamente devem optar por vivenciar as experiências linguísticas de pessoas ouvintes, uma vez que a língua de sinais funciona como língua de mediação comunicacional que respeita as especificidades linguísticas da pessoa surda, enquanto a língua portuguesa deve ser trabalhada de forma escrita. Casos de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral cabem unicamente a profissionais fonoaudiólogos, se a pessoa surda assim preferir.

Referente às escolhas linguísticas advindas das implicações da surdez, Padovani Netto (2019) também abre discussão para o protagonismo que a pessoa surda deve ter no momento em que as escolhas educacionais e linguísticas são elaboradas e ofertadas tanto no contexto escolar quanto social:

Algo importante para destacarmos, em relação às transformações ocorridas nas metodologias de ensino implementadas na educação de surdos, é o fato de que, conforme os próprios surdos passaram a se organizar, e buscaram atuar como protagonistas em relação a serem sujeitos que começaram a interferir nos modelos adotados nas escolas em que estudavam, a Língua de Sinais passou a ganhar destaque, respaldo acadêmico e tem sido cada vez mais compreendida como uma das ferramentas que melhor contribui para a aprendizagem de pessoas surdas, haja vista que, além de não lhes impor a necessidade de ouvir ou de falar, ainda reforça a construção de identidades surdas, as quais são permeadas por múltiplos fatores, mas possuem como um de seus elementos centrais a Língua de Sinais. (PADOVANI NETTO, 2019, p. 44)

No que tange à Educação de Surdos e aos meios que devem ser implementados durante as práticas de ensino-aprendizagem linguística, a língua de sinais passou a ser cotada como método didático para que os alunos pudessem acompanhar os conteúdos trabalhados em sala. Assim, ao realizar uma busca referente a Educação de Surdos no Brasil, nas últimas décadas, é consistente que a educação de surdos, ao ser inscrita no campo da Educação Especial, reverbera, mesmo em suas práticas contemporâneas, o entendimento de surdo como indivíduo a corrigir, isto é, indivíduo sobre o qual é possível articular um constante processo de normalização (WITCHS; LOPES, 2015, p. 178).

Para Witchs e Lopes (2015), esse processo de normalização linguística da oralidade não se trata de adequar a pessoa surda ao contexto social ouvinte, mas de seguir um panorama entre a multiplicidade biológica e a ordem disciplinar do corpo. Assim, a pessoa surda toma a sua posição como pessoa surda e passa a adquirir a autonomia necessária ao se identificar como responsável pelas escolhas que reverberam em suas vivências e decisões políticas, duas potências que coexistem, a normação e a normalização.

A **normação** está relacionada aos dispositivos disciplinares constituídos a partir da definição universal da norma que estabelece quem são os sujeitos normais e anormais. Assim, a definição de quem é a pessoa surda e quem é a pessoa ouvinte passa a existir do mesmo modo que pode se definir quem é saudável e quem é enfermo, a eficiência e a ineficiência etc. Enquanto isso, a **normalização** parte em busca de definir quais seriam as normas que podem ser atribuídas a normalidade favorável e desfavorável.

Essas questões carregam marcas de resistência, e, por meio delas, pessoas surdas passam a assumir as rédeas das suas existências e vivências sociais, que antes eram decididas pela sociedade ouvinte, tais como decidir a respeito do termo “deficiente auditivo” que, por muitos anos, foi usado para caracterizar aqueles que possuíam déficit de audição. Ao se impor, a pessoa surda não está apenas exercendo o seu papel decisório, como também está mostrando que as pessoas surdas, assim como pessoas ouvintes escolhe quais línguas gostaria de aprender ou usar para interagir com a sociedade, a pessoa surda também pode decidir, independente das circunstâncias e ambientes que se encontram, assim como também existiram marcas de resistência na votação ocorrida no Congresso de Milão. O que difere as influências nessas escolhas são os avanços de estudos e vivências sociais que, séculos após, continuam a ser aprofundados nas experiências vividas pelas pessoas surdas.

Os surdos, enquanto grupo organizado, comunitária/culturalmente, não se definem como deficientes auditivos, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição; os surdos se definem de forma cultural e linguística. [...] a surdez é um país sem um “lugar próprio”. É uma cidadania sem uma origem geográfica. (WRIGLEY, 1996, p. 12)

A resistência da comunidade surda se opõe à dominação ouvintista e passa a resistir culturalmente. Como Wrigley (1996) bem pontuou, a surdez é um país que exerce cidadania sem endereço específico, porém, a existência pode ser compreendida através do que muitos chamam de crenças e valores. Mas o que seriam isso? Seriam aqueles semelhantes aos meios recorridos por pessoas ouvintes, seguindo tradições e costumes transpassados para os seus povos e novas etnias?

Vejo essa troca de valores como parte da cultura. Na busca por conceituar a cultura, inicialmente, busquei a concepção geral e encontrei em Thompson (1995, p. 166) como sendo “um conjunto de variados valores e crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um histórico”. Assim, parti em busca de definições para a entender como se constrói a cultura surda e encontrei diferentes autores que a apresentam por ângulos próximos.

Para Skliar (1998), a cultura dos surdos é entendida como a cultura de uma minoria linguística bem apresentada por língua de sinais. Strobel (2008) descreve que cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se torna-lo acessível e habitável ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem com as identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Gesser (2012) define que a cultura surda é aquela que é

concebida através de forte e estreito vínculo a língua de sinais, ou mesmo como matéria-prima para a composição de uma identidade surda.

Entendo a cultura surda como um meio que pessoas surdas elaboraram para que pudessem existir dentro da sociedade ouvinte. No entanto, não se trata de copiar as culturas que já existem, mas do surgimento de uma nova cultura, que expande os seus conhecimentos através da língua de sinais e aspectos visuais. Nesse sentido, as pessoas surdas não fazem apenas a inserção de seus pares dentro da sociedade, como também dialogam para que seus direitos sejam preservados e respeitados através de aspectos sociocomunicacionais. Como exemplo, cito os teatros, que, apesar de abertos a todas as pessoas que constituem a sociedade, não dispunha de acessibilidade comunicacional para pessoas surdas. Por meio de movimentos culturais e lutas políticas, a cultura surda ganhou destaque dentro desses mesmos teatros, por meio da Libras, bem como também se expandiu para as telas de tv, através da tradução e interpretação em língua e sinais e/ou dispositivo de legendas para incluir pessoas surdas e deficientes auditivos. Nos cinemas, embora não se disponha de acessibilidade em Libras, há filmes legendados. Não são todos os filmes, mas existem.

Em minha percepção, essas conquistas se tornaram possíveis por meio da resistência do povo surdo, diante das imposições que a cultura ouvinte impunha a eles. Através dela, vieram conquistas significativas que não abrangiam a apenas um público em específico – me refiro às diferentes características surdas existentes. Os acessos e direitos pelos quais lutaram também permitiram que surdas fossem inseridas na sociedade e respeitadas através das suas diferenças. Em relação às características existentes entre a cultura de pessoas surdas, apresento a discussão na seção 2.4.

2.3 Inclusão de surdos na sociedade

Início essa seção expondo que a inclusão, nas palavras de Almeida (2002), não é algo natural, pois o ser humano tem uma tendência a acreditar que as dificuldades que temos são as dificuldades de sempre e que não podem ser mexidas, pois continuarão a ser sempre dificuldades ou empecilho, sendo parte da essência humana. Dessa forma, entendo que as dificuldades sempre farão parte de algo criado pela natureza humana, independente de existir necessidades individuais específicas ou não. Assim, não há motivos para dividir a sociedade em grupos considerados “sem dificuldades” e “com dificuldades”.

Essas mesmas dificuldades criadas pelo discurso social segregaram muitos sujeitos sociais, os excluindo de alguns contextos e marginalizando sua participação e atuação dentro da sociedade, que é deles por direito. Esse pensamento me leva até os apontamentos da pesquisadora surda Karin Strobel (2007), ao destacar o quanto pessoas surdas foram impactadas por essas dificuldades criadas pelo ser humano, em sua maioria: “talvez a mais ‘sofrida’ de todas as representações no decorrer da história dos surdos é a de ‘modelar’ os surdos a partir das representações ouvintes” (STROBEL, 2007, p. 23). Essa afirmação refere-se aos episódios vivenciados com base no método oralista que, após muitos anos passados, ainda possui fragmentos na modernidade. Mas a que se dá essa fragmentação, uma vez que, séculos depois, a língua de sinais passou a ter valor dentro da sociedade?

Em complemento a essa afirmação, Strobel (2007) explica que as representações sociais da pessoa surda foram reduzidas dentro das escolas e clínicas fonoaudiológicas, por meio dos discursos impostos pela ideologia ouvintista que prevalecia, que visava adequar a pessoa com surdez dentro da sociedade que compunha. Ou seja, se interessava no apagamento da pessoa surda para corrigir os defeitos que “fugiam” aos padrões ouvintistas e a igualar às pessoas ouvintes.

Essa predominância política do ouvintismo, que tentava normalizar surdos ao comparar a surdez como uma doença que poderia ser curada, foi duramente criticada por Wrigley (1996):

Surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis. (WRIGLEY, 1996, p. 71)

Entendo que o discurso do poder esteja atrelado ao que a maioria supõe ser uma solução para estruturar a sociedade e por isso segrega o que não condiz com o padrão estabelecido. Mas isso não quer dizer que as minorias segregadas não possuam direito ao poder e muito menos sejam inferiores àqueles que, em sua maioria, tentam excluir aos seus. Do mesmo modo que pessoas negras resistem diante da cultura branca, mulheres sobrevivem à cultura do machismo e indígenas lutam para preservar suas tradições culturais e territórios, pessoas surdas também travam uma luta para existir socialmente através das políticas linguísticas.

Isso leva à compreensão de que o saber não é limitado e se expande em diferentes áreas e contextos. O saber está inteiramente atrelado ao poder e grupos segregados também são parte da sociedade.

A hierarquização dos saberes *a priori*, por serem eles situados social e culturalmente e por possuírem diversos contextos de atuação, sofre fortemente influências ideológicas, de denominação e de poder. Os critérios de definição de maior ou menor validade de um saber, da maior ou menor legitimidade de uma cultura dependem de embates sociais e de progressos argumentativos, sendo, em consequências, historicamente situados e também circunstanciais. Diversas ideologias e saberes são produzidos em contextos sociais diversos, sendo inadequado, muitas vezes, conciliá-los e justapô-los sem que haja conflito, sob o risco de submeter um ao outro. (DORZIAT, 2009, p. 44)

No que diz respeito à valorização cultural por meio do embate social, a comunidade surda conquistou o seu direito de coexistir socialmente por meio das suas especificidades linguísticas cognitivas. Entendo que, no contexto inclusivo da pessoa surda, a Libras é tida como um importante fator, uma vez que é o recurso linguístico mais importante no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda, pois contribui não apenas no seu crescimento educacional como também no crescimento social. Porém, ela sozinha não assegura que as pessoas surdas terão êxito em todos os setores e ambientes sociais.

Na tentativa de reparar os danos causados durante os vários anos em que o oralismo se manteve no poder, a obrigatoriedade da Libras em espaços públicos e ambientes sociais se tornou cada vez mais frequente. No entanto, o discurso de que a língua de sinais é prioritária para a acessibilidade comunicacional da pessoa surda não tem sido suficiente para suprir a urgência do uso da língua. Diariamente, pessoas surdas se deparam com as barreiras linguísticas existentes por falta de planejamentos que acolham as pessoas com necessidades individuais específicas. E nesse contexto, a LPE entra em ação, uma vez que pessoas surdas também se comunicam por meio dela, seja em redes sociais, mensagens etc.

De acordo com a Lei Nº 10.436/02, tida como Lei da Libras, apesar de reconhecida como língua natural da pessoa surda, a Libras é incapaz de substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, conforme exposto no Decreto Nº 5.626/05, a pessoa surda deve fazer o uso de duas línguas, no caso, de forma sinalizada (usando a Libras) e a oral-escrita (optando pela LPE), o que a constitui como pessoa bilíngue. Ao impor que a Libras não poderá substituir a LPE, entendo que a língua visuo-espacial, mesmo não tendo sido inserida na

Constituição Federal de 1988 que, até o momento, não foi atualizada, pode ser considerada uma língua natural.

Em se tratando do Brasil e do desenvolvimento linguístico, a alternância entre essas duas línguas (Libras e LP), é prioritária. Por esse motivo, sua aprendizagem linguística deve ser planejada fazendo uso das duas línguas em questão. A metodologia de aprendizagem deve ser trabalhada de forma visual e com métodos que possibilitem o desenvolvimento individual e social, com o intuito de assim incluir a pessoa surda.

Conforme apontado na Política Nacional de Educação Especial, o processo de inclusão consiste em “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). Assim, entendo que a inclusão não abrange a apenas um único ambiente, mas todos os ambientes, fatores e circunstâncias das quais a pessoa com necessidades individuais específicas fazem parte, principalmente a pessoa surda, foco central desta discussão.

Na busca por meios de incluir pessoas surdas, é possível observar alguns estímulos, vistos como progresso. De acordo com Padovani Netto (2019), o meio encontrado para garantir que a pessoa surda tenha direitos dentro da sociedade, sendo incluída e respaldada em termos jurídicos, foi através do sancionamento de leis e decretos, que contribuíram/contribuem no processo de integração, conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 – Legislações acessíveis para pessoas surdas

Lei N° 10.436/02	Reconhece a Libras como segunda língua oficial do Brasil
Decreto N° 5.296/04	Garante prioridade e acessibilidade para pessoas com “deficiência” e obriga emissoras de televisão a incluírem a legenda em português ou a chamada janela de LSB no canto dela, em suas programações.
Decreto N° 5.626/05	Regulamenta a lei de 2002, apresentando como um dos grandes avanços e obrigatoriedade do ensino da LSB ¹⁸ em todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento.
Lei N° 11.769/08	Institui o dia 26 de setembro como Dia Nacional dos Surdos.
Lei N° 12.319/10	Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de LSB.
Lei N° 13.055/14	Estabelece o dia 24 de abril como Dia Nacional da LSB.
Lei N° 13.146/15	Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência.

(Fonte: A autora, 2022, a partir de Padovani Netto, 2019)

¹⁸ Língua de Sinais Brasileira.

Através dos sancionamentos dessas leis e decretos, a promoção da inclusão de pessoas surdas passou a se intensificar. No entanto, nem sempre as teorias propostas são reproduzidas nas práticas. A exemplo disso, cito a distribuição de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, que deveriam estar mais presentes em locais frequentados pelo público surdo, tais como bancos, hospitais e ambientes educacionais¹⁹. Por questões políticas, a quantidade de profissionais ainda permanece em número reduzido e algumas pessoas surdas ainda precisam se adequar à rotina como ouvintes. Além dos profissionais de Libras, acrescento que também existem funcionários públicos que aprenderam o básico da Libras, mas nem sempre estão seguros para interagir com pessoas surdas em seus mais diversos níveis de sinalização.

Apesar de a ampliação da acessibilidade ser voltada para pessoas surdas, apenas utilizar elementos culturais/simbólicos referentes às necessidades individuais específicas de pessoas surdas não basta. Também é necessário repensar sua oferta de cidadania e o sentimento de pertencimento. Um dos caminhos que nos levam a solução desses problemas acontece em contexto educacional.

No tocante aos ambientes e cenários que os surdos estão inseridos, o principal deles é o ambiente social. Diariamente surdos se deparam com ambientes onde a LP, língua falada pela grande maioria de ouvintes, predomina. Assim, se tornou necessário que a língua falada fosse ensinada aos surdos de forma escrita, mediante ao imposto na legislação, enquanto a Libras funciona como língua mediadora da comunicação, ou seja, a aprendizagem acontece dentro das escolas e universidades em que eles estão inseridos.

Nas escolas, no que diz respeito ao processo de escolarização de surdos, Capovilla (2011) problematiza os meios que os ouvintes e surdos recebem tratamento. O autor alerta a respeito das abordagens linguísticas utilizadas como métodos de interação:

Crianças ouvintes têm sido tratadas como se fossem surdas quando são impedidas de alfabetizar-se por meio de instrução fônica e atividades de consciência fonológica. [...] crianças surdas têm sido tratadas como se fossem ouvintes quando são impedidas de alfabetizar-se e de aprender o currículo escolar por meio da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Apesar de a lei federal que reconhece Libras como idioma de comunicação legítimo da comunidade surda brasileira, e apesar de decreto federal que determina o ensino e a difusão da Libras, outro recente decreto federal determinou que os estudantes surdos sejam removidos das escolas bilíngues e matriculados em escolas comuns, sob pena de retenção dos recursos do Fundeb. O problema é que as escolas comuns que estão sendo forçadas a aceitar as matrículas de crianças surdas e a educá-

¹⁹ Acesse o blog Signumweb e saiba mais: <https://blog.signumweb.com.br/negocios/impactos-da-falta-de-acessibilidade-para-os-surdos-no-dia-a-dia/>.

las ainda são totalmente despreparadas para a comunicação em Libras e o ensino em Libras (CAPOVILLA, 2011, p. 78).

Para o autor, o tratamento deve ser separado conforme a necessidade individual. Como exemplo, crianças que são ouvintes devem fazer uso da língua oral-auditiva, enquanto surdos devem obter a interação através da Libras, porém, a prioridade deve ser dada de acordo com a escolha do sujeito. Existem surdos que fazem uso da LP oral, por assim ter aprendido em contato com a sociedade ouvinte, enquanto outros surdos aprendem de forma visual por não ter sido instruído de outra maneira, assim como também existem surdos que ainda não aprenderam a língua de sinais e isso tem dificultado seu aprendizado linguístico.

Sá (2011), em uma leitura assídua a respeito da Declaração de Salamanca (1994), descreve a inclusão escolar como o direito que todos temos para aproveitar os espaços socialmente privilegiados. Estes cenários são voltados para abrigar públicos diversificados dentro de salas de aula comum, sejam eles autistas, cegos, surdos entre outros. Porém, no que diz respeito à forma de comunicação de alunos surdos, a referida declaração também aponta a importância de oferecer a aprendizagem através do uso da língua de sinais.

Refletindo a respeito das forças existentes entre as legislações que amparam os direitos de pessoas surdas e metodologias de ensino, que foram elaboradas para trabalhar a aprendizagem de surdos, vejo que a aplicabilidade das leis ainda é escassa em alguns locais. Por isso, as práticas metodológicas e estratégias de abordagens comunicacionais têm se expandido para parte das pessoas que buscam incluir os surdos na sociedade, a fim de que estes se sintam parte do lugar e acolhidos pela sociedade ouvinte.

Seguindo pela mesma linha de investigações de Sá (2011), relacionadas sobre o processo educacional de surdos no Brasil, Padovani Netto (2019) retrata o cenário em que alunos surdos eram inseridos nas décadas anteriores:

Historicamente, o que existia na educação de surdos eram as chamadas classes especiais, onde se reuniam todos os alunos com “deficiência”, independente de qual fosse. Eles eram separados dos demais alunos e, desta forma, funcionava uma turma dentro da escola só para alunos tidos como fora do padrão, ou seja, não ouvinte, não vidente, não falante etc. (PADOVANI NETTO, 2019, p.68)

Ao pensar o ensino desses alunos, é necessário refletir a respeito da abordagem linguística utilizada para repassar informações em salas comuns: todos os demais alunos farão uso da audição e irão tentar assimilar as palavras ouvidas, exceto a pessoa surda, que irá depender de aspectos linguísticos visuo-espaciais para que seja incluída na discussão em sala.

Isso faz entender que o currículo linguístico trabalhado nas escolas é diferente do currículo que as pessoas surdas necessitam, uma vez que a própria legislação aponta que a aprendizagem de surdos deve acontecer de forma bilíngue (Libras/Português). Desse modo, as práticas educacionais de surdos precisaram ser repensadas contando com o apoio da Libras.

Aspilicueta e Cruz (2015) apontam que a questão central dos entraves no processo de aprendizagem educacional de surdos é linguística. Para os pesquisadores,

As dificuldades apresentadas por alunos surdos em compreensão de textos e a sua escrita permeada por construções singulares, que atravessam as regras da Língua Portuguesa e acarretam a perda de sentido do texto, afetam todas as disciplinas escolares. Some-se a isso o fato de que a linguagem é constitutiva do sujeito e, ainda, as questões comunicativas e interacionais que ela implica. (ASPILICUETA; CRUZ, 2015 p. 49)

A escola possui um importante papel na construção social e individual, considerando que ela contribui na formação cidadã e prepara os indivíduos para atuar ativamente na sociedade. Assim, as questões educacionais que esse ambiente corrobora não serão apenas para lidar com a singularidade da pessoa surda dentro das salas de aula, como também contribuirá com sua interação fora das salas, nas dependências educacionais, e além dos muros da escola, nos ambientes de lazer e convívio com as diversidades linguísticas. Para isso, o planejamento e o processo educacional deverão estar em consonância com as necessidades linguísticas. Mas como acontece esse planejamento, uma vez que duas línguas passaram a integrar a Educação de Surdos? Será que o processo de aprendizagem linguística por meio de duas línguas tem suprido as necessidades educacionais de pessoas surdas?

Quando Lemos (1998), problematizou a respeito dos métodos tradicionais da alfabetização, ainda que apostassem na transparência ou relação direta entre a oralidade e a língua escrita, a crença na escrita aponta um intervalo que deve ser preenchido no quesito ensino/aprendizado, dificultando a tarefa de transmitir e ser compreendida pelo leitor. O mesmo acontece com surdos, quando passam a interagir com a LPE (escrita), por conta das marcas discursivas da oralidade (Libras), que se fazem presentes nos textos produzidos por eles.

Trata-se de um problema constante em nosso país, considerando que a Libras ainda é pouco socializada, se comparada ao nível de uso da LP, a harmonização entre ambas as línguas é raramente vista. No que tange aos métodos educacionais de surdos, as investigações e resultados das pesquisas desenvolvidas na área ainda são recentes e avançam em passos lentos. Porém, com base nas informações encontradas nos textos produzidos por surdos, através das

marcas discursivas produzidas/escritas na estrutura da Libras, o uso de métodos didáticos bilíngues para instruí-los a organizar sua escrita baseada em aspectos semânticos da língua portuguesa é visto como solução para harmonizar ambas as línguas.

Em estudos recentes, Souza (2020) aponta que, a partir do momento em que surdos são reconhecidos como grupo linguístico minoritário, as políticas públicas criadas para reger sua educação e bem-estar social devem priorizar métodos que assegurem o seu aprendizado em duas línguas, sejam elas a língua materna e a LP como segunda língua proposta pelo currículo escolar, em consonância com o Decreto Nº 5.626/05.

Existem barreiras que dificultam esse processo, principalmente nas questões avaliativas de textos produzidos por surdos. Em relação às dificuldades encontradas, Cardoso-Junior (2018) aponta:

[...] a dificuldade de se adotar uma abordagem avaliativa coerente com o aprendizado de LP como segunda língua para surdos na modalidade escrita é uma questão recente e, certamente, constitui uma problemática significativa no cenário do bilinguismo educacional de surdos. (CARDOSO-JUNIOR, 2018, p.83).

Nesse sentido, a adoção de abordagens que correspondam às necessidades linguísticas de alunos surdos ainda é escassa, uma vez que a formação de professores que trabalham o ensino de língua com surdos ainda é precária. Existem as formações voltadas para a Libras e formação voltada para o ensino de português para surdos usando a Libras, porém, enquanto a sociedade prioriza o discurso de que a Libras é necessária para a acessibilidade de surdos, acaba ignorando que os alunos precisam aprender a interagir através dos aspectos comunicacionais das línguas em questão. Desse modo, a partir do momento em que o aluno surdo passa a ter contato com métodos didáticos bilíngues, isto é, começa a interagir com a LPE através da Libras, ainda notarmos traços da sua “nova língua” – nesse caso, a Libras seria sua primeira língua (L1), enquanto a LPE seria sua segunda língua (L2) ou língua adicional -, durante a construção escrita relativa ao processo que o levará à sua língua-alvo (LPE).

Durante as avaliações de textos em LPE, produzidos por surdos, os professores de línguas precisam ter ciência de que o processo de aprendizado da LPE, por aprendizes surdos, se dará através da Libras, que funciona como língua de instrução. Levando em consideração os fatores que problematizam o processo de avaliação de professores de língua, em textos escritos por alunos surdos, novos caminhos podem ser vislumbrados para melhores práticas que beneficiem os estudantes em questão.

No que diz respeito às práticas que beneficiam a alunos surdos, o Letramento de Surdos entra em questão, uma vez que possibilita trabalhar a produção escrita, que exige competências e habilidades que interligam as informações e alinham os parágrafos. Para Tagata (2018), “ser letrado vai muito além da decodificação da escrita, pois envolve também a conscientização de que nossas práticas de letramento refletem e refratam determinada configuração de poder/conhecimento em uma sociedade” (TAGATA, 2018, p. 6). Assim, é importante desenvolver competência escrita que dê autonomia à pessoa surda, para que esta consiga transitar dentro da sociedade, seja de forma sinalizada ou escrita, assumindo o seu lugar como cidadã.

Em textos produzidos por surdos, em sua maioria das vezes, existem informações que se encontram soltas do seu contexto, fazendo-se necessário a reorganização para dar sentido às informações apresentadas. O processo de organização e reorganização de informações presentes em textos produzidos por eles deveria ser considerado uma forma de explorar o conhecimento de forma aprofundada, quando prioriza o ensino e aprendizagem das línguas em questão, contribuindo para que os alunos explorem as informações mais a fundo e assim formulem opiniões ou críticas acerca dos conteúdos abordados.

Nas escolas de educação básica, local em que ocorre grande parte do processo de ensino e aprendizagem de surdos, geralmente a experiência se dá através de métodos didáticos aplicados para alunos ouvintes, o que atrapalha na compreensão do surdo no momento em que este é testado em avaliações individuais, propostas em sala de aula regular, atrasando o seu contato com as práticas sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, os professores de línguas se tornam responsáveis pela compreensão dos sentidos construídos pelos alunos surdos. A partir do momento em que colocam em prática a construção de sentidos, visando transformar os alunos ouvintes em participantes ativos da sociedade, também se tornam responsáveis pela busca de contribuições significativas na compreensão de surdos, como integrantes das turmas cujos professores de língua lecionam. Lima (2018) atenta para isso:

Na sua prática docente com surdos, o professor não pode —ligar o piloto automático e esquecer o estudante no seu cantinho, alegando não saber como proceder. Mais do que o ouvinte, o Surdo oferece uma enorme possibilidade de reflexão e de pesquisa por parte do professor, podendo fazer com que ele repense também a sua prática pedagógica nesse cenário de aprendizagem. (LIMA, 2018, p. 190)

Durante a produção da LPE, embora ocorram interferências da Libras, é possível compreender as mensagens expressas nos textos dos alunos surdos por parte dos professores que conhecem a estrutura da língua de sinais, uma vez que as marcas discursivas constroem sentidos que se assemelham às informações correspondentes. Nesse sentido, os professores de língua se tornam os agentes responsáveis pelo acesso dos surdos às informações, para que assim os alunos se transformem em participantes ativos sociais, contribuindo em suas participações ativas na sociedade, diminuindo as barreiras comunicacionais e entraves impostos pela maioria.

Defendo que pensar a inclusão vai além de apenas pensar em fatores que possibilitem a integração da pessoa com necessidades individuais específicas em determinado ambiente. É necessário pensar nas atribuições que o planejamento permite adquirir, sejam eles linguísticos ou físicos. O que quero dizer é que não se trata de apenas esquematizar o que a pessoa surda ou com qualquer outra necessidade individual necessita naquele ambiente, mas no que ela pode aprender e levar para além daquele ambiente, ou seja, o que ela pode levar para a vida.

2.4 As diversidades surdas

Apresentei na seção 2.1 que a cultura surda pode ser entendida como as relações políticas e socioculturais que as pessoas surdas exercem para existir dentro da sociedade. Mas, na visão do povo surdo, o que seria ser surdo? Perlin e Miranda (2003) descrevem que ser surdo “consiste em olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 217).

Hall (2020), conceitua identidade como entender que o sujeito participante social não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente - estabelecida desde o seu nascimento. Segundo o autor, o sujeito social assume identidades diferentes em diferentes momentos, por isso, afirmar que é possível existir uma única identidade social é fantasia.

Inicialmente e historicamente registrado, a identidade criada para caracterizar a pessoa surda, em séculos passados, se igualava às características atribuídas à pessoa ouvinte, apagando as vivências sociais como pessoa surda, na tentativa de criar um padrão social, apresentado em um único ângulo. Perlin (2004), em seus estudos acerca das identidades construídas através da cultura surda, apresenta uma ideologia contrária àquela imposta pela maioria ouvinte:

[...] As identidades surdas são constituídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo. Se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre deficientes, de menosvalia social. (PERLIN, 2004, p. 77-78)

Ser surdo e assumir uma identidade diferente daquela que lhes foi apresentada consiste em resistir em meio às adversidades e construir histórias por meio de suas próprias vivências dentro da sociedade que, em sua maioria, é ouvinte. Isso cria visibilidade onde existiu a invisibilidade. Essa visibilidade é estabelecida por meio do poder da língua, organizando uma realidade por um grupo que discursa por meio de um elemento comum, ou seja, a Libras. Isso cria um novo sentido para um grupo que havia sido impedido de existir a seu modo.

Antes de falar a respeito dessa nova existência vivida pelo povo surdo do Brasil, através do poder conquistado pela resistência, é preciso falar sobre a sua inexistência. Botelho (1999) faz uma comparação entre as identidades que foram atribuídas às pessoas surdas e a forma como elas influenciaram em suas existências.

Aprender a falar significa devolver ao surdo sua condição humana, como se ainda não fosse. Esta é uma das razões que explicam por que ouvir é um evento superestimado por familiares, professores e pelo próprio surdo, em muitos casos. Entretanto, o desejo de ouvir frequentemente é uma projeção imaginária do ouvinte. Os surdos se sentem pesarosos por achar que estão perdendo alguma coisa vivenciam uma espécie de luto injustificado, porque assimilaram as representações do ouvinte sobre ouvir e ser surdo. (BOTELHO, 1999, p. 150)

No que diz respeito às representações ouvintes, o interesse da pessoa surda, em querer ser parte da cultura majoritária, se dá por meio da influência que os ambientes frequentados possuem. Na busca por uma forma de “pertencer” culturalmente, algumas pessoas surdas anularam suas vozes e isso gerou alguns conflitos existenciais.

Em relação aos conflitos existenciais vivenciados pela pessoa surda, um deles é a sensação de luto, como se a pessoa surda se sentisse incompleta ou que alguma coisa morreu dentro de si. Esse luto também é vivenciado pelas famílias ouvintes que têm filhos recém surdos. Conforme aponta Santana (2007), ser uma pessoa surda em família ouvinte é alimentar o sentimento de luto que os pais experienciam, uma vez que o filho idealizado não existe, por esse motivo, numa tentativa de trazer a “normalidade perdida”, partem em busca de meios que possibilitem uma espécie de “fala idealizada” para inserir os filhos surdos. Essa busca pela fala

idealizada é a principal responsável pelos conflitos existentes na construção da identidade da pessoa surda, pois abre dois possíveis lados sociais a serem escolhidos.

Bat-chava (2000) explica que as participações em grupos sociais são compostas por estratégias de mobilidade individual e de mudança social. Ambas as estratégias correspondem a duas identidades que os surdos podem assumir. A primeira é a mobilidade individual, que dá autonomia para que as pessoas surdas possam assumir uma identidade culturalmente ouvinte, interagindo por meio da audição residual, através de amplificação de sons ou implantes cocleares ou leitura labial/oralidade²⁰. A segunda acontece através da mudança social; pessoas surdas podem assumir identidades culturalmente surdas juntando-se a outros indivíduos surdos, utilizando a língua de sinais, participando em organizações e redes sociais, cívicas e políticas²¹.

Nesse sentido, Bat-chava (2000) apresenta dois sentidos que podem ser adotados como identidades socialmente atribuídas às pessoas surdas, por meio da interação social. No entanto, ao que parece, há duas percepções que a sociedade constrói e atribui à pessoa com surdez e a própria pessoa surda atribui a si. Na mobilidade individual, há uma relutância por parte da própria pessoa surda, ao aceitar condição auditiva e por isso parte para a pedagogia corretiva, na tentativa de se igualar à cultura ouvinte, como se pudesse “desaparecer” por meio de ajustes feitos na limitação auditiva.

Mas será que isso realmente seria a solução? A surdez é uma condição humana que não pode ser facilmente resolvida fisicamente, então, não faria sentido apagar ou negar os traços dela como algo simples, uma vez que ela está diretamente ligada ao físico e é o corpo físico que transita na sociedade. Ao invés de anular a existência, não seria mais sábio aceitar sua existência e tentar normalizá-la como parte da natureza humana? Essa aceitação implicaria na inserção da pessoa surda dentro da sociedade, o ambiente que necessita de mudanças para aprender a acolher aos seus, contrário ao que se tenta fazer e acaba afetando os indivíduos que a constituem. A mobilidade social constitui no reconhecimento e aceitação da surdez como uma identidade cultural que também dá autonomia para a pessoa surda, sem depender das condições

²⁰ Texto original: *These two strategies — individual Mobility and social change — correspond to two identities deaf people may assume. Through the route of individual mobility, deaf people may assume a culturally hearing identity, assimilating as much as possible into the hearing world by using their residual hearing (either through amplification or cochlear implants) and speechreading.*

²¹ Texto original: *Through the route of social change, other deaf people may assume a culturally deaf identity, coming together with other deaf individuals by using American Sign Language (ASL) and participating in social, civic, and political organizations and networks.*

impostas pela oralidade. Isso gera a sensação de pertencimento e fator positivo para que outras pessoas surdas se sintam parte da sociedade, por meio do contexto sociolinguístico e político.

Seria possível ser uma pessoa surda e existir por meio de duas línguas, que permitem evoluir socialmente e conscientemente, uma vez que o coletivo social é diversificado? É nessa característica surda que o bilinguismo se intensifica. Finau (2006) aponta

Referir-se ao bilinguismo, no campo da surdez, significa considerar a língua de sinais e a oral, porém, existem diferentes estratégias e tendências de como a apresentação dessas línguas deve acontecer. [...] A língua oral é fornecida à criança pelo ouvinte e, teoricamente, está baseada nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela língua de sinais. (FINAU, 2006, p. 228)

A integração social da pessoa surda pode ser inserida tanto de maneira oral quanto sinalizada, por meio da característica bilíngue, uma forma encontrada de transitar entre as culturas surda e ouvinte. Porém, essa integração não ocorre apenas pelos meios linguísticos. Também acontece por meio de conquistas sociais. Isso contribui para a criação de diferentes características que constituem o sujeito social. Nesse panorama, outras características foram descobertas em meio ao povo surdo, seja relacionada a participantes ativos das comunidades surdas do Brasil ou não.

Perlin (1998), em seus estudos referentes à Cultura Surda, apresenta as identidades surdas existentes a partir da sua percepção, como sendo caracterizadas pelas diferentes maneiras que as pessoas surdas fazem uso da comunicação visual. Desse modo, lista os tipos de identidades surdas encontradas, a saber:

- **Identidades surdas (identidades políticas)** - Identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes em surdos que pertencem à Comunidade Surda e apresentam características culturais iguais.
- **Identidades Surdas Híbridas** - Surdos que nascem ouvintes e com o tempo ficam surdos. Geralmente a surdez das pessoas que pertencem à essa identidade são ocasionadas por acidentes, doenças entre outras questões.
- **Identidades Surdas Flutuantes** - São surdos que não têm contato com a Comunidade Surda. Geralmente não fazem uso da Cultura Surda e seus benefícios, tentando se adaptar à cultura ouvinte.
- **Identidades Surdas Embaçadas** - Não tem pleno conhecimento da surdez, por isso ainda não fazem uso da Libras e, por mais que se esforcem, não conseguem entender ou

estabelecer diálogos sólidos com ouvintes. Assim, os ouvintes são quem ditam as regras quanto ao pertencimento dessa identidade.

- **Identidades Surdas de Transição** - São surdos que conviveram em ambientes onde a cultura ouvinte é predominante. Não possuíam contato com a Comunidade Surda e se mantiveram afastados de tudo o que é relativo à identidade surda, que atualmente passaram a adotar.
- **Identidades Surdas Diáspora** - É relativa com a Identidade de Transição. Sua diferença é a língua e cultura, onde surdos de outros países e/ou estados passaram a adotar durante a mudança territorial.
- **Identidades Intermediárias** - Geralmente está presente nos surdos que não aprendem apenas de forma visual, como também levam a vida como ouvintes. São surdos com surdez moderada que fazem uso de aparelhos auditivos para ouvir e não gostam de depender de intérpretes. Possui dificuldades para encontrar sua identidade, pois não se identifica como surdo e também não pertence à cultura ouvinte.

Cada uma das características que constituem as identidades surdas, descritas por Perlin (1998), estão relacionadas às vivências que as pessoas surdas têm na sociedade, por meio das suas individualidades. Nem todas elas estão alinhadas às ideologias políticas do povo surdo, sendo visível que a autoestima ainda é diminuída pelo desejo de pertencer ou estar adequado para conviver dentro da cultura ouvintista. Para Lopes (1998, p.119), as trocas culturais e de poderes desiguais entre surdos que compartilham de uma situação linguística semelhante auxiliam no processo de ocupação territorial escolar, na organização de movimentos surdos, na convivência e na formação de comunidades surdas.

No que diz respeito às trocas culturais e ideologias políticas do povo surdo, Padovani Neto (2019), ao investigar relatos de estudiosos surdos, em busca das suas percepções culturais e identitárias acerca da surdez, destacou relatos das professoras surdas Audrei Gesser (2009) e Pâmela Matos (2017). A primeira expõe os conflitos internos e físicos gerados após realizar o desejo de usar aparelho auditivo, gerando desconforto e fortes dores de cabeça, por conta dos altos ruídos que ele fazia e não possibilitava ouvir os sons e as palavras como gostaria. A segunda expõe que, quando precisou fazer uso de aparelhos auditivos, se sentia desconfortável perante a sociedade ouvinte por não conseguir ouvir nada do que gostaria e pelos olhares curiosos destinados a si, ao notarem o uso das próteses auditivas, por isso, em seu ponto de

vista, os aparelhos ou o implante coclear não acrescentam evolução auditiva à pessoa surda, ocasionando limitações em suas rotinas e vivências.

Durante suas trajetórias, as professoras, assim como muitas pessoas surdas, optaram pelo uso da Libras e a cultura surda, o que possibilitou conquistar novos patamares como surdas e profissionais surdas, investigadoras de melhorias para a surdez e as políticas que regem suas áreas de atuação. Hadjikakou e Nikolaraizi (2007) apontam que culturalmente, os surdos são aqueles que se orgulham de ser surdos, se identificam com a cultura dos surdos e se socializam principalmente com os adultos surdos. Assim, as diversidades surdas existentes veem a cultura surda como abrangendo companheirismo, língua, folclore, arte e história comum²².

Em relação ao companheirismo existente entre o povo surdo e suas marcas culturais, Strobel (2008) lista 8 artefatos culturais, que são vistos como peculiaridades da cultura surda. A autora entende “artefatos” como aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo (STROBEL, 2008, p. 37). Mas o que seriam esses artefatos e como surgiram?

Tabela 2 – Artefatos culturais do povo surdo²³

1. Artefato Cultural: Experiência visual	Está atrelada ao sentimento de pertencimento e é a forma como sujeitos surdos percebem o mundo de maneiras diferentes, a qual provoca as reflexões de subjetividade: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?
2. Artefato Cultural: Linguístico	A língua de sinais é um aspecto fundamental da cultura surda. No entanto, incluem também os gestos denominados “sinais emergentes” ou “sinais caseiros”.
3. Artefato Cultural: Familiar	O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a existência da maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo que não veem esta criança um “problema social” como ocorre com as maiorias das famílias ouvintes.
4. Artefato Cultural: Literatura Surda	Traduz a memória das vivencias surdas através de várias gerações dos povos surdos. Se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais.

²² Texto original: *Culturally Deaf people are those who are proud of being Deaf, identify with the Deaf culture, and primarily socialize with Deaf adults. Culturally Deaf people view Deaf culture as encompassing companionship, language, folklore, art, and common history.*

²³ Mais informações na obra A Imagem do Outro Sobre a Cultura Surda, de Karin Strobel (2008).

5. Artefato Cultural: Vida social e esportiva	São acontecimentos culturais, tais como casamento entre surdos, festas, lazeres e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros.
6. Artefato Cultural: Artes visuais	Os povos surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura.
7. Artefato Cultural: Política	Consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos. Historicamente o povo surdo brasileiro transmitiu muitas tradições em suas organizações das comunidades surdas, o espaço cultural mais conhecido de todos são as associações de surdos.
8. Artefato Cultural: Materiais	Resultantes de transformações da natureza pelo trabalho humano, e sua utilização é condicionada pelo enleio do comportamento cultural dos povos surdos, que auxilia nas acessibilidades nas vidas cotidianas de sujeitos surdos. Por exemplo, o TDD (Telephone Device for the Deaf ²⁴), instrumentos luminosos como a campainha em casas e escolas de surdos ²⁵ , despertadores com vibradores, legendas Closed-Caption, babás sinalizadores etc.

(Fonte: A autora, 2023, a partir de Strobel, 2008)

Em uma compreensão mais precisa, os artefatos são os recursos culturais, políticos e linguísticos que o povo surdo elaborou para firmar sua existência no mundo que antes os igualava a outras culturas. Dentre os artefatos listados por Strobel (2008), dois deles me chamaram a atenção. É interessante o modo como foram pensados cada um dos detalhes que compõem a listagem dos artefatos, principalmente o nascimento de crianças surdas (artefato familiar) e os casamentos celebrados entre os pares surdos (artefato social), dentro da comunidade surda. Aparentemente o desenvolvimento da cultura surda está centrado na preservação dos povos surdos e expansão dos saberes que os constitui.

Entendo que a construção das identidades surdas, em sua diversidade, acontece por meio das circunstâncias em que as pessoas surdas estão inseridas e por meio do contato direto que elas têm com a língua e a cultura. Ao falar da relação existente entre a cultura e identidade social, é visível que as características atribuídas ao povo surdo não são iguais para todos e por

²⁴ Também conhecido como “telefone de surdos” foi criado para facilitar a vida de surdos, apesar da existência da internet. Sua estrutura é um pouco maior que o telefone convencional, na parte de cima tem um encaixe de fone e embaixo dele tem um visor onde aparece escrito digitado e mais abaixo tem as teclas para digitar.

²⁵ É inserida em portas ou algum outro ambiente que possa facilitar a visão da pessoa surda, seja para atender a porta, horário do lanche ou afins. Maiores informações a respeito do dispositivo no site SempreloT: <https://sempreiot.com.br/produto/campainha-para-deficiente-auditivo-app-aplicativo/#:~:text=Os%20dispositivos%20se%20intercomunicam%20pela,pode%20ser%20instalado%20em%20v%C3%A1rios.>

isso, é necessário problematizar essas questões, do ponto de vista histórico-social. No entanto, essa discussão precisa ser realizada em um outro momento, pois apresenta discussão de cunho político e antropológico. No caso deste estudo, me interessa mostrar a importância de existir uma abertura social para que os seres humanos possam transitar de uma cultura para outra, tendo acesso a novos saberes e novas identidades sociais, dentre elas, acesso e conhecimento referente às características surdas existentes.

3. CAPÍTULO - HISTÓRIAS DE REEXISTÊNCIA

“Tudo aqui quer me revelar
 Minha letra, minha roupa, meu paladar
 O que eu não digo, o que eu afirmo
 Onde gosto de ficar
 Quando amanheço, quando me esqueço
 Quando morro de medo do mar...”
 (Me revelar – Zélia Duncan)

Utilizo este capítulo para compor sentidos sobre minhas vivências como surda em contexto de aprender a reexistir, após o diagnóstico da Surdez e como ela alterou minha vida pessoal e social. Por diversas vezes me peguei pensando “como iniciar as minhas narrativas?”, afinal, nem todos conseguem contar sua própria história sem antes descascar cada uma das camadas de proteção que criaram para se blindar e permanecer no anonimato. Digo anonimato pelo simples fato de tentar viver minha vida acadêmica e social longe dos holofotes, questões que têm a ver com traumas resultantes de minhas trajetórias pessoal e profissional. Tento ser o passarinho que Quintana descreve em seu Poemelho Do Contra, aquele que passa devagarinho e alça voo em sua mais completa humildade.

Poemelho Do Contra

Todos esses que aí estão
 Atravancando meu caminho,
 Eles passarão...
 Eu passarinho!

(Mário Quintana, In: **Caderno H**, Mario Quintana: Poesia Completa, Editora Nova Aguilar, p. 257).

A primeira vez que li esse poema, aos 9 anos de idade, fiquei encantada com a ideia de que o autor se transformaria num passarinho e sairia voando, em meio a todos que o atrapalhavam. Para entender o significado de “atravancando”, precisei perguntar para a minha professora da 3ª série²⁶. Anos mais tarde, finalmente entendi que o passarinho, que eu acreditava ser o próprio animal, tratava-se do verbo PASSARINHAR, conjugado na primeira pessoa do tempo presente. Essa descoberta me deixou fascinada, pois nunca imaginei que existiria essa conjugação ou que “passarinhar” também era um verbo e mais fascinante ainda foi conhecer a real história por trás do poema, criado na época da Ditadura Militar²⁷. Sua origem foi uma

²⁶ Atualmente o 4º ano do Ensino Fundamental I.

²⁷ Ocorrida entre 1964 até 1985.

resposta a opressão e marcava um novo sentido de existência, diante aos obstáculos impostos na época.

Em termos de obstáculos enfrentados, iniciei essa pesquisa apresentando meus desafios acerca da Surdez, adquirida aos 8 anos de idade. Desde que fiquei surda, minhas vivências voltam-se para o contexto da surdez e em enfrentar os desafios que pessoas surdas se deparam diariamente. Porém, são muitas experiências e decidir quais eu iria contar nesta pesquisa me levaram a um impasse.

Com Ély, Vinz, Downing e Anzul (2005), aprendi que abrir gavetas pessoais para se apresentar aos leitores é algo íntimo, que precisa selecionar cuidadosamente, assim como menciono no início deste capítulo. Entendo a composição de sentidos como a necessidade de reapresentar histórias já contadas, mas sob a perspectiva de interpretar o que foi contado. Mello (2020) descreve que “recontar não é contar de novo, mas compor sentidos das experiências já contadas. O movimento de reviver é aquele de pensar possibilidades futuras para um agir diferente diante de experiências semelhantes àquelas contadas e recontadas” (MELLO, 2020, p. 49).

Refletindo a respeito das experiências e desafios, entendi que, como pesquisadora narrativa, sou constituída por experiências e vivências que me moldam significativamente. Em busca da seleção de experiências, notei que minhas vivências pessoais e escolares foram essenciais na contribuição da construção social como pessoa bilíngue, uma característica que não escolhi viver prontamente, mas fui introduzida a escolher, por questões de influência através da convivência cotidiana com pessoas ouvintes e surdas.

Num primeiro momento, assumi uma identidade que, segundo Perlin (1998), é tida como identidade híbrida, entendida como uma pessoa que nasceu ouvinte e ficou surda por motivo de alguma doença e passa a aprender o mundo de forma visual. Me construí como uma pessoa surda que se dividia entre leitura labial e o mundo de ouvintes. Entendo que ler os lábios também se enquadra na categoria da linguagem visual. Muito da minha aprendizagem foi construída dessa maneira.

Para minha família, era normal seguir as recomendações dadas durante as consultas. Para mim, era estranho não fazer uso da audição. Sentia que precisava estar adequada aos padrões exigidos para as pessoas surdas e necessitava dominar as normas gramaticais da LP, para ser aceita e bem-sucedida, algo já denunciado por Padovani Netto (2019) como comumente vivenciado por membros da comunidade surda. Era como se houvesse uma falha a ser

preenchida, porém não sabia como poderia ser preenchida. Acreditava que, quanto mais seguisse todas as recomendações médicas, teria minha audição de volta. Ao menos, nos fizeram acreditar que seria dessa maneira. Por esse motivo, eu fazia uso de aparelhos auditivos, acompanhamento fonoaudiológico uma vez por semana, me sentava sempre na primeira fileira de carteiras escolares, de frente para a professora para poder visualizar seus lábios e tentar entender os conteúdos das aulas. Estas são algumas das experiências que me constituem e moldam como ser humano.

Teoricamente falando, experiências podem seguir por dois caminhos, um que agrupa valores educativos e outro que não possui valor educativo. Nesse sentido, a experiência educativa seria aquela que produz dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Já a experiência que não agrupa valores é tida como deseducativa e entendida como aquela que produz efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores (DEWEY, 1938, p. 14). Assim, seguindo pela visão que o autor possui, no que diz respeito às experiências vividas pelo ser humano, busco apresentar e discutir as minhas experiências vividas, nas seções a seguir.

3.1 Experiências no Ensino Fundamental

De poucas coisas que posso lembrar da minha vida escolar, nem sempre o Ensino Fundamental me traz boas lembranças, assim como a maioria dos episódios que tive em ambientes de aprendizagem. Para uma pessoa que, aos 8 anos de idade, contraiu uma doença que ocasionou em sua perda auditiva, próximo ao fim do ano letivo, o retorno à escola no ano seguinte foi bastante conturbado.

Eu estudava naquela escola desde que mudei para cursar a Alfabetização e agora estava iniciando a 2^a série²⁸. Muitos dos colegas e professores eram os mesmos que me acompanharam no ano anterior, pessoas com quem eu brincava e conversava. Porém, após o retorno à escola, esse entrosamento não era mais o mesmo e isso era visível tanto nas aulas de Educação Física quanto no recreio.

Alguns meses após a alta no hospital, retornei à escola, já sabendo ler sozinha, sem a ajuda de professores ou da minha mãe, algo informado na primeira narrativa apresentada nesta

²⁸ Atual 3º ano do Ensino Fundamental I.

pesquisa²⁹. Passava muito tempo entretida em meio aos livros infantis, que ganhei de um tio como presente de Natal, enquanto ainda estava no hospital. Não havia muito a ser feito, pois, nem a televisão me animava, então, me distraía brincando com meus irmãos e lendo, conforme apresento na narrativa **No meio dos livros, me encontrei com o mundo e as pessoas**. Em meio às interações que tinha com minha família, as palavras que não conseguia compreender verbalmente precisava perguntar como eram escritas e assim associava às lembranças que eu tinha, de palavras e sons semelhantes, as pronunciava e perguntava se estavam corretas.

No meio dos livros, me encontrei com o mundo e as pessoas

Alguns meses se passaram, desde a minha primeira visita à clínica e o isolamento estava se tornando cada vez mais frequente. Meus tempos livres não eram mais escutando música na companhia do meu pai ou assistindo filmes junto com meus irmãos, mas lendo todos os papéis impressos que passavam por minhas mãos. Enquanto estive no hospital e passei o Natal lá, ganhei muitos brinquedos e alguns deles possuíam função ativada por sons, o que me deixava desanimada.

Tio Miguel³⁰, ao notar meu interesse pela leitura e que eu dedicava meu tempo livre exclusivamente a isso, me presenteou com uma coletânea de livros infantis. Segundo ele, os jornais que eu lia não eram apropriados para a minha idade, apesar de notar que minha curiosidade pelas notícias supriam a ausência das informações repassadas pelos jornais e novelas que assistia com minha mãe ou minha avó.

Ao abrir a caixinha de livros, fiquei encantada com as ilustrações, cores dos letreiros e o cheiro agradável que saía de dentro de cada livrinho que eu folheava. Para mim, era importante sentir o cheirinho, afinal eram meus primeiros livros. De todos os presentes recebidos desde o hospital até aquele momento, se tornaram os presentes favoritos, a ponto de dormirem junto comigo naquele mesmo dia.

Para mim, aqueles livros não eram um modo de fugir do tédio, mas uma oportunidade de explorar novas histórias, conhecer personagens e novas palavras. Enquanto lia histórias como Rapunzel, Pinóquio, O alfaiatezinho valente, entre outros, sempre que encontrava uma palavra desconhecida, anotava num papelzinho e prosseguia. Após encerrar a leitura, perguntava a alguém o que aquelas palavras significavam. Depois de descobrir os significados, tornava a ler o mesmo livro até que as informações ficassem totalmente claras para mim. Mais tarde, descobri não apenas algumas histórias reais de personagens, como também entendi que essas experiências permitiram que eu me apaixonasse pela leitura, antes vista como uma necessidade de “matar o tempo”.

²⁹ Narrativa **Diagnóstico da Surdez**.

³⁰ Nome fictício para fim de pesquisa narrativa.

Em contato com os livros, pude sentir que havia encontrado uma forma de existir, ora por meio das novas palavras descobertas, ora pelo simples fato de ter me encontrado em meio às leituras que fluíam em mim, enquanto tudo era diferente lá fora. Esses mesmos livros também passaram a me acompanhar em dados momentos da escola. Aquele ambiente que me era tão familiar havia se tornado estranho para mim. Estudava há quase 3 anos na mesma escola e os rostos que antes me eram familiares pelo timbre da voz, acabaram se tornando estranhos. Então, para não tornar a situação mais estranha do que parecia, optava por ler meus livros. Para mim, quanto mais tempo eu passava lendo, menos frustrações teria.

Não entender o que as pessoas falavam ou ter que lidar com os olhares curiosos me deixava incomodada, mas percebia que minhas leituras me proporcionavam conhecer conteúdos fora do que estava sendo ensinado na escola. Em minha percepção, podia aprender novas palavras e, também, entender como se escreviam algumas das palavras que compunham os ditados orais que aconteciam nas atividades em sala.

Muitas vezes eu era a aluna que não podia virar o rosto, enquanto as professoras³¹ estavam explicando e, também, era a criança que segurava o livro didático enquanto elas ditavam de frente para mim. Eu não escrevia quando elas ditavam palavras, mas prestava atenção para entender o que estava sendo dito. Às vezes, eu me sentava de frente para as mesas delas e copiava os textos. Isso me permitia estar algumas palavras a frente dos meus colegas, que também tinham a mesma idade.

Os ditados orais eram feitos por meio da leitura de palavras que as professoras escreviam em seus próprios cadernos e pediam para que os alunos escrevessem nos seus respectivos cadernos. Em alguns dias eram nomes de objetos, em outros consistiam em frutas e palavras aleatórias. Meu caderno era o que ficava em branco, quando aconteciam os ditados, pois não conseguia ouvir as palavras que minhas professoras verbalizavam, apenas copiava do quadro, quando aconteciam os momentos de correções das palavras, para conferir quem eram os alunos que conseguiam escrever corretamente o que era dito.

Esse seria um modelo de experiência deseducativa descrito por Dewey (1938), considerando que a experiência não agregou conhecimento e se pôs a limitar o meu aprendizado como aluna surda, enquanto eu sentia que estava parada no tempo e os demais alunos progrediam. O fato de precisar copiar do quadro e não participar da atividade interativa caberia

³¹ No Fundamental I, todas as séries que cursei eram compostas por professoras diferentes. Somente no Fundamental II que outros professores, homens, passaram a integrar o acompanhamento das turmas pelas quais passei.

a discussão do piloto automático que Lima (2018) menciona, pois, as professoras eram responsáveis pelo meu progresso educacional, mesmo que não tenham tido treinamento ou soubessem como lidar com as diferenças existentes dentro da sala de aula, era importante repensar os métodos educacionais abordados em suas aulas.

Ao discutir esses ocorridos, é possível fazer jus à organização progressiva de Dewey (1938), que faz uma importante observação em relação às organizações de atividades ofertadas pelas escolas, que devem ser planejadas de maneira que contribua no progresso educacional de alunos e assim permita que a maturidade adquirida por eles contribua na inter-relação com os meios em que está inserido. Isso seria de suma importância, pois dá aos alunos novas possibilidades de vislumbrar caminhos que levem até o aprendizado.

Naquela época, as salas de aula ainda eram organizadas na forma da escola tradicional, com carteiras enfileiradas e um aluno de costas para os outros, eu era a única que não ria das piadas feitas pelos colegas ou participava das discussões das aulas da 2^a série. Afinal, em 1998 não existia acompanhamento de alunos com necessidades individuais específicas e muito menos legislações que asseguravam o direito de surdos. Pelo menos eu não as conhecia, na época.

Grande parte das minhas vivências no Ensino Fundamental eram organizadas dessa maneira, mas também havia brincadeiras nada amistosas e provocações por parte dos meus colegas, que implicavam com o meu sotaque, com a fala alterada após as sequelas que danificaram meu aparelho fonador. Às vezes, eu tinha paciência e relevava algumas piadas, mas, em sua maioria, ou devolvia com uma resposta sutilmente grosseira ou reclamava para meus professores, que chamavam a atenção dos colegas.

O próprio Dewey (1938) discorre que as experiências podem ser vividas, intensas e interessantes, porém a conexão pode gerar hábitos dispersivos, desinteressantes e centrífugos, originando a incapacidade de futuramente controlar as experiências e a forma como elas podem ser compreendidas, podendo variar entre prazer, descontentamento ou revolta. É nessa sensação de prazer, descontentamento e revolta que se resume minhas vivências dentro do ensino fundamental.

Cada novo ano escolar era um desafio para mim e, conforme avançavam as séries, novos desafios surgiam. Novos rostos, novos professores, novos conteúdos/explicações, novas palavras, novas sensações e novos lábios a serem lidos. Eu precisava me adequar às condições

e circunstâncias às quais era submetida e, em alguns casos, por acreditar que era para o bem de todos, acabava me colocando em segundo plano.

Por não conseguir acompanhar as brincadeiras, precisava ignorar as piadas e comentários realizados pelos colegas - eu não via ou ouvia o que diziam, mas percebia que aconteciam ao notar os demais rindo -, e me submetia a fingir que tudo havia voltado ao normal. Apesar de conseguir me comunicar com alguns professores e colegas, a metodologia era sempre a parte mais complicada para compreensão, pois o ensino se dava através da oralidade e eu era a única aluna surda nas escolas públicas por onde passei.

Eu sempre tinha milhares de dúvidas e, por isso, fazia inúmeras perguntas aos meus professores, querendo entender melhor os conteúdos que estavam sendo ensinados em sala. Eles eram bastante atenciosos comigo e alguns tinham paciência para ensinar e repetir as explicações. Alguns colegas que não prestavam atenção também eram beneficiados com uma segunda explicação, após eu pedir que explicassem novamente, por realmente não ter entendido.

Embora eu tenha tido bons professores, em sua maioria, meus verdadeiros professores eram os meus livros. Nem sempre as explicações dos conteúdos didáticos ficavam claros, principalmente com relação à LP. Por isso eu precisava procurar nos livros ou em exemplos copiados dos quadros. Entendo que a estratégia utilizada por nós, de leitura labial por várias horas, era cansativa para ambos e, às vezes, por mais difícil que fosse admitir, era notável que terminávamos as aulas psicologicamente e fisicamente esgotados. Ao menos eu me sentia assim.

Talvez esse problema siga a lógica que Aspilicueta e Cruz (2015) apontaram, no que diz respeito à compreensão linguística. Ao defenderem que a questão central dos entraves que as pessoas surdas se deparavam no momento em que decorre a aprendizagem por meio da compreensão textual e a escrita, as construções são baseadas na singularidade. Nesse sentido, a singularidade que entra em questão é o método de abordagem educacional, que se utiliza métodos acessíveis para ensinar línguas. Nas salas de aula, grande parte das práticas educacionais linguísticas priorizam a LP de maneira oral, isso torna possível ensinar surdos e ouvintes, se considerar que alunos surdos aprendem por meios de recursos visuais, aprendendo a aprimorar suas práticas sociais. A ausência de valores socioeducacionais, que agregam a essa singularidade, acabam implicando na compreensão textual e escrita dos alunos em questão,

ocasionando em atrasos, diferente dos alunos ouvintes, que conseguiriam aprender coletivamente.

No meu caso, eu conseguia entender a escrita, no entanto, tinha dificuldades nos métodos orais, adotados em sala. Apesar de ter sido visto como algo “positivo” no meu progresso educacional, a prática oralista denunciada nos estudos de Padovani Neto (2019) não condizia com a minha necessidade de aprendizagem. Numa turma composta por uma única aluna surda e vários ouvintes, em muitos casos, eu não participava ativamente das dinâmicas em sala, pois nem sempre conseguia entender o que era dito pelos meus colegas. Vários alunos falavam ao mesmo tempo, impossibilitando a leitura dos seus lábios e acompanhar a discussão, por isso, o meio facilitador encontrado eram as leituras dos livros didáticos, a fim de entender os assuntos em questão.

Não fui diretamente induzida ao fracasso escolar, mas tentava existir entre as diferenças do método tradicional que meus professores trabalhavam, ao mesmo tempo em que buscávamos outras maneiras de progredir no quesito educacional. Me encontrei nas leituras dos livros, de maneira prévia, para que conseguisse acompanhar as discussões e explicações dentro da sala. Não queria ser a aluna surda atrasada ou atrasar a turma, enquanto os professores buscavam estratégias de ensinar a todos e ao mesmo tempo em que falavam devagar para que eu pudesse acompanhar seus lábios. Isso me fez refletir o quanto minha experiência se assemelhava à estratégia da mobilidade individual mencionada por Bat-Chava (2000), ao ser integrada num ambiente que me tratava como ouvinte e fazer uso da leitura labial/oralidade. Eu precisei me aprimorar para estar “à altura” do ambiente. Por esse motivo, estava sempre tentando ser aprovada na terceira avaliação anual, a cada nova série.

Enquanto aluna surda do ensino fundamental, já conseguia perceber que faltava algo, mas não sabia responder se esse “algo” era referente à surdez ou a falta de metodologias que priorizassem o aprendizado de outra maneira. Sentia que o problema era comigo, que talvez estivesse sendo exigente demais. Sentia o enorme desejo de aprender, mas não sabia exatamente o quê, apenas entendia que aprendia muito mais com a leitura de livros do que nos momentos em sala de aula.

Segui por esse caminho e usando os meus livros como meio de aprendizagem individual, conseguia aprender aos poucos o que para mim, como surda, ficava pendente nas explicações orais. Diante das circunstâncias que me encontrava, de precisar buscar explicações em livros e

dicionários, passei a me interessar pela Língua Portuguesa e procurar conhecê-la mais do que me estava sendo apresentado.

A criança tagarela de antes já não mais me acompanhava no dia a dia. Por não ouvir os sons das minhas próprias palavras, acabava falando enrolado e era repreendida, por isso o acompanhamento fonoaudiólogo. Em alguns casos, as pessoas ouvintes corrigiam minha fala, ditando as palavras que eu pronunciava da maneira incorreta. Era estranho falar uma coisa e sentir que o som saia diferente. A dúvida “eu falei corretamente?” ou “é assim que se pronuncia?” marcavam presença em vários diálogos meus com outras pessoas. Ainda acontece atualmente, enquanto adulta, porém, entendo que não é mais por curiosidade, mas por instinto de sobrevivência.

As influências que o oralismo nos deixou (PADOVANI NETTO, 2019), centrada na língua falada, foi a forma que a cultura majoritária encontrou para inserir a pessoa surda dentro da sociedade que não utilizava a língua de sinais como meio de comunicação. Imposta desde a minha infância, ainda permanece presente em minhas vivências e percebo que, em dados momentos, acabo sendo rígida comigo e sentindo envergonhada por não saber falar/pronunciar algumas palavras, mas também fico constrangida em perguntar aos outros, pois lembro que nem sempre os sons que pronuncio são compreendidos. Por isso, pesquisar a respeito das formas corretas de falar palavras desconhecidas me deixa mais confortável do que me expor ao que pode ser visto como “ridículo” para alguns.

Por vários anos acreditei que, seguindo recomendações médicas, eu recuperaria a minha audição e normalizaria a fala. Percebi também que não passava de engano, pois, o discurso médico que eu não sabia ter sido moldado na corrente oralista, contribuiu para que eu pudesse me privar das coisas que gostava e acabou me ensinando a me privar também. Hoje em dia, já adulta, continuo evitando algumas dessas coisas. Ambientes em que todos falam ao mesmo tempo e não têm paciência para me incluir também são alguns deles. Permaneço tagarela, porém, para um número bem reduzido de pessoas.

Nesse tempo, nem sempre eu conseguia falar o que sentia e, também, tinha dificuldades para falar como me sentia. Então, aprendi a escrever poemas. Foi a forma que encontrei para resistir e reexistir, passando para o papel o que me doía ou o que me constrangia. Afinal, nem sempre as pessoas entendem o que as outras escrevem, por isso eu estava protegida dos julgamentos dos outros, pois somente eu entendia o que minhas palavras diziam.

Quando o corpo cala, a poesia fala

Houve um tempo
Em que eu senti
Toda a alegria
Se perder dentro de mim.

Por anos a dor
De mim fez morada
Me neguei amor
E me permitiu não sentir nada.

Eu tanto quis
Gritar e ninguém ouviu
Quando percebi
Todo o pranto me consumiu.

Por vezes tentei
Fugir, me esconder
Inevitavelmente sentia

Toda minha luz padecer.

Milhares de vezes
Eu tanto quis sair
E dentro de mim
Tudo parecia rugir.

Hoje aprendi
Que não adianta explicar
Explicar dói demais
Porque sempre faz lembrar.

Até que certo dia
Minha dor ganhou vida
A transpassei para o papel
E transformei em poesia.

(A Dama da Lua, 2010³²)

Quando comecei a escrever poemas, ainda no Ensino Fundamental, notei que, em muitas das vezes que alguém lia, não eram as entrelinhas que eram vistas e sim as habilidades de compor as rimas. Assim, ao notar a incompreensão, passei a me sentir protegida por meus versos que não eram percebidos por muitas pessoas. Quando compus o poema **Quando o corpo cala, a poesia fala**, em meados de 2010, após reflexões sobre minhas vivências, busquei retratar a angústia sentida ao perceber que muitas das minhas escolhas não cabiam a mim. Por influência de outras pessoas, desisti de escolher o que poderia ser bom para mim e acatei as sugestões de outras pessoas.

Infelizmente, a identidade social dominante (RIBEIRO, 2017), criada pelo colonialismo social, alimentado pela crença de que a cultura majoritária tem poder diante das minorias – no caso deste estudo, a cultura ouvinte impondo domínio à cultura surda -, tinha enorme peso em minhas vivências. Por ainda não ter encontrado minha própria voz, cabia a mim se submeter aos caminhos que me foram apresentados, uma vez que, por ser menor de idade, as decisões eram sempre dos meus responsáveis legais, no caso, os meus pais. No entanto, o desejo de ocupar meu lugar de fala também era visível. Adichie (2009) discute justamente a importância de conhecermos as outras facetas das histórias e contextos que permeiam a existência dos participantes sociais. O perigo de ouvir uma história contada por apenas um lado minimiza a

³² Escrito em 2003, mas publicado pela primeira vez em 2010.

importância que o outro tem em nossa sociedade. No meu caso, minha história foi contada por outros, até o momento em que assumi a minha própria autoria.

Lembro dos pais das crianças surdas, que dividiam a recepção da clínica fonoaudiológica junto comigo, respondendo às perguntas e indagações que os outros direcionavam a elas. Era perceptível que todos eles, principalmente as mães, iriam responder pelos filhos, algo que frequentemente acontece em nossa sociedade. Eu achava que era normal, uma vez que se tratava de crianças que ainda estavam aprendendo a desenvolver a própria fala, assim como eu. Porém, em um dado momento, notei que meus pais também respondiam por mim e sem me perguntar se o que diziam estava correto ou condizia com a realidade. Em muitos casos, eu não era consultada ou incluída nas conversas, embora tentasse acompanhar as leituras dos lábios das pessoas que estavam falando.

Por muitos anos fui silenciada e tive minhas escolhas decididas pela cultura dominante e minha história era contada por apenas um lado. Até hoje, ainda acho impressionante o tanto que aquelas instruções e recomendações médicas impactaram em minha existência e, possivelmente, de muitas outras pessoas surdas. Os fragmentos deixados pelo tempo em que a cultura dominante existiu em peso, mesmo acontecendo numa época diferente da minha, impactaram e ainda impactam em minha existência em alguns momentos.

3.2 Vivências no Ensino Médio

Em minha passagem pelo Ensino Médio, iniciei o 1º ano sentindo que não tive preparo suficiente, durante o Ensino Fundamental. Afinal estava iniciando uma nova fase e sabia o mínimo possível, principalmente em relação às Ciências Exatas. Minha aprendizagem, assim como a de tantos outros alunos, sejam ouvintes e pessoas surdas, iria explorar uma etapa totalmente diferente daquela que já estava acostumada. Os professores de antes tinham mais paciência para ensinar e, mesmo não possuindo treinamentos ou experiências para lidar com alunos surdos, se esforçavam ao máximo para me ajudar, diferente dos novos professores.

Antes, as estratégias didáticas usadas pelos professores, durante o Fundamental, consistiam em escrever no quadro, explicar olhando diretamente para mim, articulando os lábios de modo que ficasse totalmente visíveis para minhas leituras labiais, enquanto treinávamos a escrita. Essa estratégia consistia em explicar de forma lenta para que eu pudesse acompanhar o que estava sendo dito e escrever no meu caderno. Mas eram estratégias básicas, não suficientes para o que eu iria enfrentar após o encerramento desse ciclo.

A paciência e colaboração que conheci no Ensino Fundamental já não mais me acompanhavam no Ensino Médio. Ingressei no Ensino Médio em meados de fevereiro de 2005, na mesma escola em que estudava desde a 5^a série³³. Com os novos professores, novas disciplinas passaram a fazer parte do meu dia a dia. Alguns dos professores, que me acompanharam no Ensino Fundamental, ainda estavam presentes na nova fase, assim eu ainda tinha um pouco do mesmo conforto e contribuição de antes.

Entre as novas disciplinas, existiam os cálculos e professores que não gostavam de explicar com palavras, mas com fórmulas e números. Muitos deles falavam de costas para mim, enquanto escreviam no quadro, dificultando a compreensão dos conteúdos. A Matemática que eu passei a gostar durante os anos anteriores, após receber incentivos de alguns professores, passou a ser a mesma que detestava nos anos posteriores.

Presta atenção porque estou explicando!

Em uma tarde, estávamos estudando certo conteúdo da disciplina de Física e tive dúvidas a respeito de como calcular a fórmula da Grandeza Vetorial e questionei o professor, que imediatamente se dirigiu a minha carteira para olhar meu caderno. A princípio, ele quis saber se eu não conseguia entender nada do que ensinava, uma vez que minha lista de exercícios repassados estava em branco.

Expliquei que realmente não conseguia entender as explicações dele e tinha dificuldades para desenvolver cálculos de Física, pois a disciplina ainda era novidade para mim. Irritado ao notar ausência do meu progresso, percebi que o professor gritou com a turma, querendo saber quem mais não estava conseguindo entender as explicações dele. Além de mim, outros 9 alunos levantaram as mãos.

Pegando meu caderno e se dirigindo ao quadro, começou a resolver uma das 10 questões listadas por ele. Essa atividade valia 2 pontos. A medida em que ia rabiscando o quadro, o professor olhava para mim e me pressionava, esperando que pudesse responder alguma das somas feitas e, conforme notava meu silêncio diante de quase todos os outros alunos, ia se irritando ainda mais.

Terminado o cálculo, se virou de frente para a turma, caminhou em minha direção e perguntou se eu tinha conseguido compreender. Respondi que não, pois ele explicava de costas para mim e isso impossibilitava minha compreensão das palavras utilizadas. Uma nova questão estava prestes a ser resolvida, porém, o professor permanecia de costas para mim. Pedi que ele virasse o seu rosto um pouco para o lado, para que seus lábios se tornassem visíveis enquanto escrevia no quadro. Não obtive êxito no pedido, mas notei que recebi um berro, pela forma como o professor se expressou, que dizia “PRESTA ATENÇÃO PORQUE ESTOU EXPLICANDO!”

Esse grito foi o suficiente para que eu me sentisse constrangida e optasse por sair da sala de aula. Fui para a biblioteca da escola, consultar livros que pareciam ter sido elaborados para instruir alunos do Ensino Superior. Passei aquela tarde inteira dentro

³³ Na época, ainda era a 5º série, mas atualmente a nomenclatura utilizada é 6º ano.

da biblioteca, sentada em um canto e ignorando as demais aulas que aconteciam. Naquele dia, o interesse em assistir as demais aulas era zero, mesmo sabendo que aconteceria uma das aulas que eu gostava.

A professora de História, ao notar que minha mochila estava na carteira em que costumava me sentar, estranhou minha ausência, pois não era o meu perfil perder as aulas dela, uma das disciplinas que eu adorava. Não era o meu perfil faltar às aulas, por ter consciência de que perderia as explicações, caso faltasse, e teria que buscar informações em outros livros. Alguns colegas informaram a ela o que havia acontecido e fui procurada na biblioteca da escola, local que todos já sabiam ser possível me encontrar. Conversamos e fui convencida a voltar para a sala. Ninguém levou o caso à direção da escola e o professor continuou lecionando normalmente. Parei de ficar pedindo explicações para ele e passei a pedir materiais para o meu tio Rui³⁴, que também era professor de Física e ministrava aulas no ensino superior e cursinhos preparatórios para o vestibular.

Eu tinha dificuldades para fazer cálculos e não conseguia decorar as fórmulas. A conduta desse professor, além de me constranger também me despertou a sensação de incapacidade, a mesma sensação que eu evitava, quando não queria me expor. Havia aprendido a gostar de cálculos no Ensino Fundamental porque um dos professores me fez entender como organizá-los e solucionar as sentenças com a ajuda das fórmulas. No entanto, o entusiasmo de antes desapareceu após este episódio. Fiquei desanimada. Com Língua Portuguesa não foi diferente. O amor e o desejo de aprendizagem, que existiam anteriormente, também passaram a ser questionados durante todo o meu Ensino Médio.

Este era o cenário que Capovilla (2011) alertou, sobre a unificação entre crianças ouvintes e surdas lotando a mesma sala de aula e recebendo o tratamento educacional como iguais. O autor também alertou que as escolas comuns eram despreparadas para receber o público surdo, pois a comunicação deveria ser mediada por meio da língua de sinais para que o processo de alfabetização ocorresse sem entraves linguísticos. Porém, quando eu cursei o ensino médio, apesar de as legislações educacionais para surdos já terem sido sancionadas, as discussões ainda eram escassas.

As legislações foram criadas com o intuito de diminuir as barreiras e entraves sociocomunicacionais e linguísticos que as pessoas surdas encontravam diariamente. Assim, ao reconhecer a Libras como uma língua natural (BRASIL, 2002), também foi reconhecido que ela era/é fator primordial durante o desenvolvimento educacional e social de pessoas surdas (BRASIL, 2008), uma vez que a pessoa surda externa entre duas culturas (ouvinte e surda) e é

³⁴ Nome fictício escolhido para fins da pesquisa narrativa.

importante que ela aprenda outros meios de comunicação escrito (BRASIL, 2005). Além dos meios de aprendizagem destacados, também é importante que haja a promoção de acessibilidade por meio de recursos visuais (BRASIL, 2010) que possibilitem a compreensão e integração da pessoa surda, seja por meios eletrônicos ou educacionais (BRASIL, 2014).

Em teoria, existia a obrigatoriedade. Na prática, muitos desconheciam a existência da Libras e isso complicava na busca por métodos didáticos, pois, além dos meus professores, eu também nunca tinha tido contato com a Libras ou uma pessoa surda, que fosse falante ou nativa da referida língua. Dentro da escola, eu era a única aluna surda, então, pelo que pude perceber, não havia motivos para sair em busca de formação pra interagir com uma aluna surda que não usava a língua de sinais e sabia ler os lábios das pessoas. Até hoje, esse pensamento ainda é constantemente socializado. Algumas pessoas me veem como uma surda oralizada e preferem falar, para que eu possa ler seus lábios, do que sinalizar em Libras.

Poucos professores ainda tinham paciência e outros não pareciam interessados em ensinar a ler e escrever para sobreviver no mundo que nos aguardava fora da escola, mas sim durante as avaliações que repassavam. Priorizar o ensino gramatical nem sempre é o essencial para entender como funciona a interação social com o mundo em que vivemos. Decorar regras para escrever bem nem sempre é sinônimo de que se fala bem.

Ainda no 2º ano, aprendi, num instinto de sobrevivência, que os textos escritos por alunos do Ensino Médio, não são nada mais do que textos. Nem sempre os professores consideram as palavras que preenchem as linhas das folhas de papel, mas as Normas Gramaticais porque isso é visto com bons olhos por eles, pois significa que os seus trabalhos possuem resultados. Apesar de surda e letrada, minha escrita e oralidade nunca foram tão ruins, pois, alguns professores que tive contribuíram com isso, principalmente os livros que eu lia. Escrever bem nem sempre significa que você se sente bem com relação ao que escreve, até porque é preciso escrever o que querem, não o que você realmente quer dizer.

Primeira experiência escrevendo uma Redação

Era o fim do mês de setembro e, como sempre, Belém do Pará se preparava para celebrar mais um tradicional Círio de Nazaré³⁵. Era uma tarde ensolarada e teríamos aula de Português. O professor entrou na sala, cumprimentou a turma e disse que tinha uma notícia bem legal para nos repassar. A Coordenação da Festividade faria uma competição para premiar as melhores redações sobre o Círio de Nazaré, uma das festas mais tradicionais e importantes da nossa capital.

³⁵ O Círio de Nazaré é uma das festas mais tradicionais da fé católica de Belém do Pará e, anualmente, ocorre no segundo domingo do mês de outubro.

Em conversa com a turma, o professor explicava que, para participar da competição, cada aluno deveria se inscrever juntamente na companhia do professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa e não havia restrições para alunos das redes públicas e particulares, sendo aluno e estando matriculado, todos poderiam participar. Inclusive eu e meus colegas, caso houvesse interesse.

Uma colega quis saber o que era a Redação e nosso professor explicou. Na explicação dele, tratava-se de um Gênero Textual Dissertativo-argumentativo que todos nós iríamos precisar produzir um dia. Na curiosidade, eu quis saber se era difícil de escrever, pois imaginava que era necessário ter domínio de linguagem formal e a minha ainda era básica. O professor se comprometeu em nos orientar, caso quisesse concorrer, mas era importante considerar que o tema era voltado para a devoção da Virgem Maria, santa padroeira da nossa capital.

A aula daquele dia foi voltada para a produção escrita, como forma de treinamento para produzir a redação. Escrevi a minha e quis saber se estava correta. Me dirigi à mesa do professor e mostrei meu texto, que fugia às normas de uma redação. Escrevi um texto gigante, somando aproximadamente 60 linhas e ultrapassando as margens, além de, é claro, anular algumas linhas ao fazer vários riscos nas palavras erradas. Eu não fazia ideia de que existiam regras para esses erros e o professor corrigiu junto comigo, enquanto elogiava minha produtividade.

Para uma primeira redação, até que me saí bem, apesar dos erros. Conseguí uma nota 7,5 e algumas instruções no verso da folha de papel com pauta, orientando o que pode e o que não pode ser considerado quando escrevemos uma redação. Essas instruções foram importantes para mim, pois me ajudaram a começar os treinos da produção escrita, mas uma coisa me chamou a atenção na lista de instruções feita pelo professor: “sua produção escrita é boa, porém, precisa alinhar os elementos da Coesão”.

Sem a mínima ideia do que era a Coesão, quis saber como ajustar e o professor explicou que era uma técnica para alinhar as ideias dentro dos parágrafos do texto, igual fazíamos com a Concordância Verbal e Nominal. No entanto, eu sentia que essas informações não eram suficientes para o que me aguardava.

Para mim, essa resposta bastava, porém, a insegurança para saber se minhas escritas estavam alinhadas ou não sempre dominava. Isso me fez desistir de tentar o concurso, pois não sabia se realmente estava preparada. Em minha consciência, entendi que uma coisa era meu professor, a pessoa que me instruía, corrigir minha redação e outra era uma banca avaliadora de concurso considerar um texto produzido por uma aluna surda. Dois casos completamente diferentes.

Na convivência, notei que meu professor de português descobria novas formas de interagir comigo, durante os anos em que fui aluna dele. Isso permitiu que encontrasse meios de obter novas experiências linguísticas. No meu caso, aprender por meio da oralidade e o meu professor, por meio da paciência para articular os lábios e assegurar que a aluna surda estivesse aprendendo com ele. A partir dessa perspectiva, o professor também me incluía nas decisões e

elaborações das estratégias que permitissem minha aprendizagem (PADOVANI NETTO, 2019). O caso da Redação foi um deles, no entanto, o ensino do professor de português se dava apenas dentro da sala de aula.

Saí a procura de materiais didáticos e manuais que instruíam a construção da Redação. Eu queria entender como organizá-las e, também, o que seriam os critérios classificatórios e eliminatórios que os manuais apontavam. As instruções pareciam confusas e passaram a fazer sentido quando encontrei um livrinho que estava na biblioteca da escola, chamado Mini Manual da Redação. O livro possuía instruções para um nível muito acima do meu, mas fui entendendo vagarosamente. Queria produzir textos, mas não tinha para quem pedir para fazer correções, pois realmente não tínhamos aulas de Redação. Naquele dia, o professor se dispôs a corrigir as produções escritas somente para quem tinha interesse em participar do concurso, pois estava cheio de turmas e aulas para planejar e o comprometimento seguiria esse curso pelas próximas duas semanas posteriores. Como eu havia desistido, não teria como os meus textos receberem a atenção do professor de português.

Em toda a minha vida escolar, esse foi o único professor de português, que se dispôs a me instruir. Sempre atencioso e solícito com minhas milhares de perguntas, explicava com detalhes cada uma das áreas gramaticais e como elas se relacionavam. Enquanto aluna do ensino fundamental, eu realmente não gostava das aulas de LP - talvez tenha sido pelas dificuldades de acompanhar os ditados ou as várias vezes que precisei copiar o quadro ou os livros didáticos que os professores me repassavam -, mas esse professor me ensinou a gostar. Me acompanhava desde a 8^a série até o 2º ano do ensino médio, antes de mudar de escola.

Cardoso-Junior (2018) discute os meios avaliativos de alunos surdos e aponta que as dificuldades estão centradas na ausência de docentes que trabalham métodos bilíngues (Libras/Português) para surdos. A modalidade a ser trabalhada com esses alunos deve ser repensada de forma escrita e a abordagem encontrada nas salas de aula do ensino regular trabalha métodos orais. Desse modo, a urgência de adotar práticas coerentes, que possibilitem aos alunos surdos entender o processo das práticas sociais de leitura e escrita seria um meio de garantir a autonomia social.

Muitas dessas práticas podem ser o caminho para a autonomia que Tagata (2018) menciona, a respeito do letramento na constituição do sujeito social. Vejo o letramento como um fator importante na independência da pessoa surda, uma vez que, após formular habilidades e competências sociais, é possível desenvolver diferentes formas de comunicação, desde o uso da Libras até a produção de diversos textos escritos, principalmente nas escolas e universidades.

Enquanto o tempo passava, o fim do ano se aproximava e logo eu seria aprovada para o 3º ano. Sentia a responsabilidade aumentar, à medida que o tempo avançava. Não me sentia totalmente preparada para o que me esperava no último ano e, ao mesmo tempo, me perguntava se daria conta do que viria. Enquanto refletia, tinha curiosidade em saber se eu era a única pessoa surda a passar por esses conflitos internos gritantes. As mesmas dúvidas que me deixavam inquieta eram as mesmas que me foram confirmadas algum tempo depois, enquanto conversava com meus colegas surdos, os mesmos que conheci dois anos antes, nas aulas do Curso de Informática. De acordo com eles, a LP era muito complexa, por isso não entendiam bem. Um tempo depois, enquanto aluna da graduação e em contato com os textos acadêmicos e estudos centrados na compreensão linguística de surdos, entendi a razão.

Para cursar o 3º ano, precisei mudar de escola, pois meus pais achavam que o ensino da escola onde eu estava era fraco e queriam que a filha tivesse outras experiências. Minha mãe estudou na mesma escola e conhecia meu professor de Português que, em conversa, comentou que eu demonstrava entusiasmo para aprender a Redação do Enem e a escola não trabalhava conteúdos para o referido exame. E assim fui matriculada em um dos colégios públicos mais respeitados da minha cidade.

Apesar de ser uma boa escola e estarmos numa época em que a Legislação Brasileira que ampara a Educação de Surdos já existia - a primeira foi sancionada em 2002, reconhecendo a Libras como língua natural de surdos e a segunda em 2005, ofertando o ensino bilíngue para surdos, fazendo uso da Libras e a Língua Portuguesa -, não dispunha de acessibilidade e inclusão de alunos surdos. A diretora sequer sabia que na escola havia uma aluna surda, soube no dia em que precisei ir até seu gabinete. Apenas os meus professores e meus colegas de sala estavam cientes da minha surdez e dos métodos de comunicação que eu utilizava.

Em meio às didáticas utilizadas para preparar o 3º ano, o professor de Português exigia que trabalhássemos a oralidade, ignorando que eu aprendia de forma escrita. Apesar de ter sido avisado, por diversas vezes, que eu precisava ler os seus lábios, aparentemente ele esquecia. O professor escrevia no quadro de costas para mim, fazia ditado oral e aparentava não ter paciência para articular os lábios de maneira acessível, falando rápido para que os conteúdos planejados coubessem naquele curto espaço de tempo, que correspondia a duas aulas. Meu professor parecia estar na carreira docente há muitos anos, mas demonstrava nunca ter tido alunos surdos antes, por isso era compreensível que esquecesse de falar devagar.

Às vezes, minhas dúvidas e questionamentos permaneciam sem respostas, pois aparentemente o professor não queria ter que desviar o foco da programação das aulas planejadas para os referidos dias. Anos mais tarde, na graduação, percebi que algumas das

minhas dúvidas eram voltadas para conteúdos que se relacionavam com o que estava sendo ensinado no dia, mas, para explicar, precisava revisar algumas informações repassadas anteriormente. Então passei a buscar respostas em revistas manuais de redação e livros da biblioteca da escola.

No sentido da oralidade presente na sala de aula e a pouca colaboração do professor, Witchs e Lopes (2015) problematizaram a normalização que ela possui, quando se trata de pessoas surdas. Os autores a apontam como uma forma de dar à pessoa surda o poder de escolher o que pode ser melhor para si, diferente da ideia de que a corrente oralista é desencadeada na tentativa de transformar a pessoa surda em uma pessoa ouvinte. É um ponto de vista curioso para mim, pois senti que essas implicações da oralidade à minha surdez me permitiram repensar as estratégias didáticas às quais fui submetida.

Enquanto minhas dúvidas permaneciam sem respostas e meu professor se ocupava do seu ensino, eu partia em busca de outros meios de aprendizagem. Refletindo a respeito da situação, entendi que eu mesma poderia encontrar outras maneiras de aprender sem depender do professor, afinal, já havia feito isso quando criança, então, não havia impedimentos para adotar a mesma forma enquanto adolescente.

No entanto, apesar da minha descoberta pessoal, nunca tivemos uma única aula de Redação, coisa da qual eu sentia muita falta, mesmo estando no último ano e ciente de que teria que encarar o Enem. Sentia falta de ter alguém que se importasse e ajudasse a melhorar minha aprendizagem, pois sabia que precisava de apoio para aprender, assim como vários outros colegas ouvintes, que também tinham dificuldades para aprimorar a escrita.

Nos horários vagos eu estudava sozinha, pesquisando em livros, enquanto me perguntava quantos outros alunos passavam pelo mesmo, pois sabia que o referido professor ensinava outras turmas, entre elas, a turma da minha irmã, que cursava o 1º ano também do Ensino Médio e na mesma escola. Em conversa, minha irmã e suas amigas revelaram que sequer sabiam o que era o Exame Nacional do Ensino Médio.

Um dia, enquanto interagia com os colegas surdos, após uma das reuniões da igreja, quis saber se eles também enfrentavam situações semelhantes. Descobri que a realidade deles era pior do que a minha. Enquanto eu, como surda letrada, sabia falar e escrever, aparentemente, para eles jamais havia sido dada a oportunidade de aprender a ler e escrever de verdade. Se para mim, o fato de precisar escrever de acordo com o que estava sendo exigido era desconfortável, para eles aparentava ser ainda mais complicado. O que lhes foi ensinado era a copiar o que estava escrito no quadro, nunca como trabalhar as competências sociais e assim adquirirem

autonomia, tanto dentro quanto fora da escola. A partir desse momento, decidi que precisava fazer algo para ajudar, embora ainda não soubesse o que poderia ser feito.

Padovani Netto (2019) apontou que ser uma pessoa surda e ter bom desempenho com a LP é um fator positivo para que a pessoa surda seja integrada na sociedade ouvinte. No meu ponto de vista, vejo esse possível critério seletivo como algo negativo. Sendo uma surda “alfabetizada” e que aprendeu a interagir por meio da LP de maneira escrita e verbalizada, minha inserção na cultura ouvinte não quer dizer que eu seja mais inteligente do que outros surdos, que ainda não aprenderam a LPE.

Isso seria uma separação entre os próprios surdos, pois alimenta o discurso de que há surdos melhores do que outros e os rotula, ocasionando numa divisão entre seus pares. Dorziat (2009) alerta para esse ponto de vista, pois separar o povo surdo em grupos de maior e menor validade implica em diminuir as discussões dos embates sociais. As pessoas surdas seriam definidas por bases ideológicas de argumentos diferentes. De um lado estariam surdos considerados competentes e do outro estariam os grupos desprovidos de conhecimento.

Não vejo essas divisões como algo que some positivamente às experiências das pessoas surdas. Elas, além de separar o grupo, também diminuem as oportunidades de crescimento e os distanciam dos direitos que levaram anos para conquistar, seja no ambiente escolar, profissional e social. Pessoas surdas possuem o direito de ser parte da construção social, independente das circunstâncias e ambientes que estão inseridas.

Neste estudo, compartilho pesquisas realizadas por autores surdos e honro suas vivências, pois entendo a dedicação de cada um para construir suas histórias e a luta pelo acesso ao mundo acadêmico. Cada uma dessas pessoas contribuiu significativamente para que hoje eu (e as demais pessoas surdas) tenha acesso ao ensino superior e esteja escrevendo a minha história.

3.3 Vivências após o Ensino Médio

Concluído o Ensino Médio, decidi me preparar para o vestibular da maneira que muitos julgavam “correta”. Consistia em estudar os conteúdos que eram trabalhados nas provas dos vestibulares, de acordo com os planejamentos anuais, divulgados pelas instituições de ensino superior. Me matriculei em cursinho preparatório para o vestibular. Ao fim do ensino médio, prestei vestibular pela primeira vez, para o curso de Medicina Veterinária, curso que eu almejava desde a minha infância. Fiquei decepcionada ao descobrir que havia tirado 670 pontos

na prova de redação e 600 pontos na média geral do Enem, por isso o interesse em me preparar para o vestibular com calma.

No cursinho preparatório para o vestibular, eu dividia a sala com outras pessoas ouvintes, por isso, era difícil conseguir a atenção dos vários professores que tínhamos. Para cada uma das disciplinas, havia quatro professores escalados, abordando áreas específicas, desde estudos da Fisiologia Humana até a Fisiologia Animal, além de outros quatro professores escalados para ministrar Português e Redação, abordando temáticas que variavam desde a Análise do Texto e Discurso até Analise Sintática de Textos Literários.

Avisar que havia uma aluna surda em sala não adiantava, considerando o gigantesco número de discentes que partilhavam de um único objetivo: o ingresso no Ensino Superior por meio da aprovação no vestibular. A solução que encontrei era chegar cedo e me sentar sempre entre as três primeiras fileiras de carteiras, tentando me manter num ângulo que fosse possível visualizar os lábios dos professores e torcer para conseguir entender as temáticas em questão.

Tenho uma aluna deficiente auditiva vestibulanda de Veterinária!

Certo dia, em uma das aulas de Biologia, um dos professores perguntou para a turma quem teria interesse em atuar na área da Saúde Animal? Apenas 3 alunos levantaram as mãos. Fui a única mulher, em meio a outros dois homens, a levantar a mão. Por estar mais perto do professor, fui questionada sobre o motivo de optar pela área e expliquei com minhas palavras. O burburinho na sala abafava minha voz e o professor se aproximou, para poder me ouvir melhor.

Imediatamente o professor notou meu sotaque e me olhava curioso, enquanto me ouvia responder que meu interesse por cuidar de animais se dava por saber que há muitas pessoas interessadas em cuidar de humanos, mas poucas se preocupavam em cuidar de quem “cuidava dos humanos”. Em minha percepção, os animais sempre foram a cura para os humanos.

Ouvindo minha resposta e observando minhas feições, via em meu professor a mesma curiosidade que muitas outras pessoas ouvintes demonstravam, ao ouvir minha voz. Geralmente perguntavam se eu era portuguesa ou descendente de portugueses. Nesse dia, eu estava de cabelos amarrados com rabo de cavalo e era possível notar meus aparelhos auditivos, o que não demorou muito para que o professor ligasse os fatos às informações que parecia estar formulando, o que foi confirmado com um “sim” silencioso e discreto, dado por minhas colegas que moveram a cabeça em confirmação. O professor me olhava surpreso, enquanto comentava com a turma que tinha uma aluna deficiente auditiva em sala e ela era interessada em seguir a área da saúde animal. Ao mesmo tempo em que falava, eu e minhas colegas que nos sentávamos sempre juntas, também percebíamos que ele olhava para a minha apostila de Biologia, tentando descobrir o meu nome. Ao ouvir o professor, alguns alunos da turma direcionavam seus olhares curiosos em minha direção. Parecia que desejavam saber quem eu era ou

entender o que havia sido respondido para o professor, uma vez que meu tom de voz era baixo, quase inaudível para a quantidade de alunos que estavam na sala.

A coordenação do cursinho sabia que havia uma discente surda matriculada, mas não se importou em contratar alguém que pudesse auxiliar na minha compreensão de informações ou instruir aos professores para que falassem devagar durante suas aulas. Esse professor de Biologia foi o único que passou a explicar suas aulas de uma forma que seus lábios estivessem bem articulados, quando ministrava aula para a sala em que eu estava matriculada.

No que diz respeito à experiência vivida nesse ambiente educacional, Dewey (1938) problematiza que a interação didática necessita de adaptações das disciplinas de acordo com as necessidades que os alunos possuem para entender os conteúdos, ao estabelecer contato direto com elas. Também pode ocorrer que os próprios alunos não consigam aprender com as disciplinas e suas adaptações, tornando a experiência sem progresso.

Nessa experiência vivida, obtida nessa disciplina, não houve adaptação dos materiais, mas o professor adaptou sua forma de ensinar e passou a pensar em meios de me integrar nos conteúdos. Ao que parece, meu professor passou a pensar em meios de me incluir nas aulas. Isso se tornou importante para mim, pois contribuiu na minha compreensão de temáticas que eu desejava aprofundar, caso continuasse seguindo o caminho para cursar a área da saúde animal.

Um dos critérios a ser considerados pelas pessoas com barbas, quando conversam com pessoas que fazem leitura labial/oralizam, é articular os lábios de forma que fiquem visíveis ou ajustar a barba para que não cubra os lábios³⁶. Esses pareciam ser detalhes que o professor fazia questão de atentar. Em suas aulas, pude aprender mais a respeito da Fisiologia Animal, área que, naquela época, era do meu interesse, embora fosse um tema complexo demais. Falava devagar e estava sempre atento, para saber se eu estava olhando para ele ou como se estivesse tentando ler minhas feições, caso alguma dúvida surgisse. Essa dedicação era o que tornava a aula ainda mais interessante, pois eu me sentia acolhida.

Apesar de nunca ter entendido o motivo da surpresa, por parte desse professor, refleti que talvez antes ele nunca tenha tido alunos com surdez ou por saber que, naquela época, não havia muitos alunos lotando as salas de aula dos cursinhos preparatórios da nossa capital. Não sabemos ao certo, mas eu apparentava ser a única tentando vestibular naquela época. Mais tarde,

³⁶ Mais informações a respeito da articulação dos lábios para se comunicar com pessoas que fazem leitura labial em: <https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/reportagens/leitura-labial-o-que-voce-precisa-saber-antes-de-conversar-com-uma-pessoa-surda/#:~:text=%E2%80%93%20%E2%80%9CArticule%20bem%20os%20l%C3%A1bios%2C,interlocutor%20falar%20de%20forma%20fracionada.>

descobri que alguns surdos não tentaram cursinhos preparatórios, pois estudavam em casa, com a ajuda das suas famílias ou professores particulares.

As minhas mobilidades (BAT-CHAVA, 2000) tentavam transitar entre dois lados, seja individual ou social. A individual se dava de forma integral, uma vez que muitos desses ambientes não colaboravam para a minha devida compreensão e eu não conseguia acompanhar as explicações. Na tentativa de me adequar a cultura ouvinte, precisava verbalizar as palavras e nem sempre os sons delas pareciam ser bem-vistos. Os anos que passei no acompanhamento fonoaudiológico eram dedicados a correção da minha fala, no entanto, o meu sotaque sempre foi parecido com o de portugueses, desde os anos em que fui ouvinte. Apesar de viver no Brasil, um país que transita entre uma grande diversidade linguística, aparentemente as pessoas ainda não estavam acostumadas com diferentes sotaques. A mobilidade social era posta em prática sempre que eu buscava me integrar por meio da cultura dos surdos, através da Libras, e em contato com eles e pessoas ouvintes que também transitavam entre as culturas, participando das ações sociais que tinham a língua de sinais como foco.

Nas aulas, a oralidade sempre se fez presente e as discussões e conteúdos eram profundos, o que nem sempre permitia que eu conseguisse compreender, principalmente quando parava para anotar as informações que havia acabado de obter. Era como se as lacunas ficasse vazias e eu não conseguia preenchê-las. Apesar de receber as anotações das colegas, eu não conseguia acompanhar, uma vez que minha maneira de anotar e organizar as anotações era diferente das delas.

Minhas tentativas para ser aprovada no curso de Medicina veterinária eram sempre frustradas pelas notas de corte que, ano após ano, aumentavam conforme o número de inscritos disputando poucas vagas. Naquela época, a universidade que eu cobiçava era a única instituição de ensino público superior na capital do meu estado, por esse motivo, era uma das mais procuradas por quem desejava seguir a carreira cuidando de animais. Atualmente continua sendo a única instituição ofertando Medicina Veterinária de forma gratuita na minha capital, mas menos cobiçada do que na época em que eu desejava ingressar.

Você já se imaginou sendo professora?

Seis anos se passavam com as tentativas malsucedidas no vestibular. Comecei a pensar quais as outras carreiras que teriam a ver comigo, pois continuar tentando Veterinária não estava dando certo. Tia Joana³⁷, que mora em outro estado, estava visitando nossa casa e paramos para conversar. Expliquei como estava sendo o processo educacional,

³⁷ Nome fictício, criado para fins da pesquisa narrativa.

dentro do cursinho, e manifestei o desejo de desistir do curso. Estava em busca de outra área, mas não sabia qual.

Durante o último ano do Ensino Médio, participei de uma feira de orientação vocacional e, dentre as opções que combinavam com o meu perfil, havia Psicologia, Letras, Perícia Criminal/Ciências Forense, entre outras. Lembrei dessa experiência e comentei com minha tia, que era professora de História, no Ensino Superior. Refletimos um pouco, analisando as possibilidades. Após alguns minutos de silêncio, ela olhou para mim e perguntou se eu já havia pensado na possibilidade de ser professora de Libras e Português, pois a Universidade Pública Federal da minha capital havia acabado de criar um curso de licenciatura voltado para esta área de formação.

Minha tia lembrou que eu gostava de aprender para poder ensinar, por esse motivo, o perfil docente combinaria comigo, pois, a alternância entre os dois mundos que vivia correspondia ao perfil que a grade curricular do curso trabalhava. Ela acreditava que minha carreira seria promissora ao seguir por este caminho, pois eu conseguia ensinar pessoas surdas e ouvintes. Refleti um pouco e assim o fiz, sendo aprovada em 1º lugar, na primeira tentativa e com 900 pontos na Redação do Enem.

Após ser aprovada no curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o qual tomei conhecimento através de uma conversa com minha tia Joana, realizei minha matrícula e aguardei o início das aulas. Para a minha surpresa, quando iniciaram as aulas, ninguém esperava que uma pessoa surda pudesse se aventurar dentro desse curso, devido às barreiras enfrentadas com a Língua Portuguesa.

Figura 4 – Aprovação no vestibular/2014.



(Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014)

Nesse tempo, iniciei a mudança social descrita por Bat-Chava (2000), como uma pessoa surda que passou a transitar dentro da identidade culturalmente surda. Se antes, na igreja, eu tinha tido contato parcial com a cultura surda, dessa vez a experiência se aprofundou ainda mais. Não se tratava de uma simples aprendiz, agora tratava-se de uma surda assumindo as suas características surdas, através do aprofundamento da cultura e artefatos (STROBEL, 2008) do povo surdo.

Para todos verem: Mulher negra e de cabelos curtos, no centro da imagem, usando camisa branca e uma folha de jornal amarrado na cabeça, em forma de laço. Segura uma plaquinha feita de papelão e com o nome “UFPA” escrito na cor vermelha.

3.4 Vivências no Ensino Superior

Quando iniciei a graduação, em julho de 2014, tudo era novidade, tanto para mim quanto para os colegas e professores de graduação, pois nem todos pareciam preparados para conviver com uma surda letrada, que trazia consigo parte das experiências e vivências, que antes eram discutidas em teorias, dentro das salas de aula... até eu chegar e colocar teoria e prática frente a frente.

Por muitos anos o acesso de pessoas surdas ao ensino superior foi limitado. Eu pelo menos demorei 7 anos para ingressar. Formularam várias hipóteses que poderiam justificar esse atraso. Um deles era que pessoas surdas têm dificuldades para entender a língua portuguesa, que era ensinada nas escolas com métodos orais. Apesar de vir deste mesmo cenário, o meu caso era diferente. A falta de métodos que me possibilitassem entender as explicações era um dos entraves que me barravam. Segundo alguns relatos das pessoas que conheci, além de acreditarem que não existiam pessoas surdas que sabiam português, também não acreditavam que uma pessoa surda se atreveria a aprender português para ensinar a outras.

O próprio Decreto Nº 5.626/05 deixava/deixa claro que a formação bilíngue de Libras e Português é importante para auxiliar pessoas surdas na construção linguística. Assim, qual seria o impedimento para que uma pessoa surda pudesse ingressar em um curso de graduação que forma professores para ensinar por meio da língua dela? Não há nenhum impedimento para que a pessoa surda ingresse no curso de graduação que foi criado com base no referido decreto. O conhecimento não é restrito.

Era curiosa a forma como meus novos colegas me olhavam. Alunos de outras turmas apareciam na porta da sala em que eu e minha turma estávamos, com a justificativa de que gostariam de me conhecer. Enquanto andava pelos corredores do Instituto de Letras e Comunicação, choviam perguntas referentes a minha aprendizagem e, também, perguntas referentes a sinais da Libras. Eles ainda estavam aprendendo e, pelo que pude observar, poucas pessoas eram fluentes na língua de sinais. Me sentia uma enciclopédia ambulante e, algum tempo depois, fui apresentada pelo discurso de que as pessoas aprendem Libras mais rápido em contato com outras pessoas surdas.

Eu achava (e ainda acho) esse discurso equivocado, pois dá a impressão de que a aproximação com a pessoa surda é para beneficiar a apenas uma pessoa, a que visa obter fluência na Libras. Ser uma surda bilíngue e criada sob a identidade surda de transição (PERLIN, 1998) me permitia alternar entre duas línguas e formular hipóteses e abordagens linguísticas para interagir tanto com pessoas ouvintes quanto com pessoas surdas. Mas isso não deveria ser visto como um benefício individual e sim uma maneira de aprender a se relacionar com outras pessoas, muito além da Libras. Como educadores, em algum momento, vamos

encontrar outras pessoas surdas que fazem ou não uso da língua de sinais. Algumas sequer aprenderam a Libras e fazem uso de sinais caseiros (STROBEL, 2008).

Enquanto para eles era inacreditável, para mim era apavorante. Afinal, eu sentia que não havia aprendido o suficiente nas escolas e cursinhos e estava me deparando com um cenário muito diferente do que eu vivi grande parte da minha vida educacional. O desespero de lidar com textos de conteúdos mais aprofundados, coisa que eu nunca tinha aprendido, era imenso. Quando me inscrevi e prestei vestibular para o curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, eu sabia o que queria fazer, mas não sabia como fazer.

Os textos acadêmicos eram “coisas de outro mundo”. As palavras, suas estruturas e contextos eram muito diferentes daqueles que eu estava familiarizada. Nem os jornais e artigos penais que li em uma disciplina do ensino médio³⁸, por mais que apresentassem linguagem complexas, eram tão complicados quanto os textos que estava aprendendo a lidar. Havia TILSP atuando durante as aulas, mas, para mim, as informações nem sempre ficavam claras.

Diante do desespero, me perguntava se valia a pena suportar mais alguns anos em um lugar que eu sentia que não iria aprender? Por estarmos na metade do segundo mês do primeiro semestre, resolvi manter a calma e aguardar os próximos capítulos. Quem sabe eu não encontraria um jeito de me identificar com o curso? Assim surgiram novas experiências.

Dentre as experiências, recebi o convite para ingressar em um projeto da extensão acadêmica. Ingressei como discente voluntária e, poucos meses depois, mudava meu status de participação para bolsista. O projeto era vinculado ao meu curso de formação e desenvolvia pesquisas para o Ensino-aprendizagem do Português como segunda língua para surdos. Dentro do projeto, já na fase adulta, também reencontrei algumas das crianças surdas que conheci na infância. Porém, dessa vez eu já sabia como me comunicar, embora elas não lembressem de mim.

Mesmo cursando a graduação de Letras e participando do projeto, eu ainda queria saber se em algum momento seria possível ser aprovada e concretizar meu sonho de infância e, na curiosidade, no mesmo ano tentei vestibular para Veterinária. Finalmente fui aprovada e, dessa vez, com 960 pontos em Redação, mas não havia mais o interesse em cursar, pois estava envolvida com as experiências que vieram junto a aprovação em Letras. A principal delas era dentro do projeto que, nesta pesquisa, nomearei como Constelação. Com base nas teorias

³⁸ Direito e Legislação era uma disciplina ofertada no último ano do Ensino Médio.

discutidas em algumas disciplinas ofertadas na grade curricular³⁹ do meu curso de formação, o projeto unia teoria e prática.

Considerando que eu era surda e me comunicava em duas línguas, sabia um pouco sobre as estratégias de comunicação bilíngue e ajudava nas aulas de LPE, mais precisamente em simulados de Redação voltados para o Enem. A bolsista anterior precisou desistir da bolsa, pois foi convocada para assumir cargo em concurso público. Assim, eu e uma aluna ouvinte fomos responsabilizadas pelo ensino das aulas que aconteciam no Constelação.

O pouco que eu sabia era justamente o pouco que repassava para os alunos participantes do projeto que também desejavam aprender. Estar com eles, em sala, me motivava a dar sempre o meu melhor, pois, muitos deles moravam longe da universidade, assim como eu, mas estavam presentes em todos os dias que se davam nossas experiências de aprendizagem acerca do Enem e se intensificavam, conforme a prova se aproximava. Éramos peixinhos nadando no mar de tubarões.

Dentre as estratégias que o projeto trabalhava, algumas das experiências foram vivenciadas em sala, enquanto aluna e bolsista. Durante as aulas, aprendia teorias e, no Constelação, aprendia com a prática. Acredito que foi nesse tempo que passei a me identificar como professora e entender que minha escolha pelo curso de Letras não era referente apenas às experiências vividas com meus colegas surdos e os primos ouvintes... tinha a ver comigo e as experiências vivenciadas dentro das escolas de educação básica, onde meus professores e os métodos de ensino, na época, nem sempre condiziam com minhas necessidades de aprendizagem e de outros alunos surdos.

Embora o projeto Constelação fosse voltado para outra finalidade, a aprendizagem de nível básico, os métodos de ensino abordados eram favoráveis para a minha compreensão, enquanto discente da graduação. Eu aprendia e ensinava ao mesmo tempo. Aprendia um pouco mais sobre as dificuldades de aprendizagem de surdos com níveis de compreensão diversificados, que cada pessoa têm um ritmo de aprendizado diferente e, também, aprendi como buscar métodos e estratégias que os ajudassem a compreender os conteúdos ensinados e assim estabelecer um aprendizado igualitário.

Em minha construção social e educacional, no ensino superior, vivi experiências que John Dewey (1938) diria ser um modelo que se aplica às abordagens escolares, onde o educador é o responsável pelo conhecimento repassado e a forma como ele é concebido, podendo variar

³⁹ As disciplinas eram: Teorias do Uso de Línguas, Práticas de Ensino da Libras e a Língua Portuguesa, Morfossintaxe da Libras e da Língua Portuguesa e Análise do Discurso da Libras e da Língua Portuguesa.

entre recebimento em relação aos alunos, com as ações planejadas para a construção da aprendizagem. Assim, eu buscava selecionar materiais e estratégias que davam sentido tanto para os alunos participantes quanto para mim, enquanto aluna bolsista em busca de compreender as teorias discutidas em sala. Apesar de ser um processo árduo e cheio de obstáculos para mim, enquanto eu buscava trabalhar a prática, associava às teorias e as informações automaticamente se associavam.

À medida que dividia meu tempo entre sala de aula e a sala do Constelação, passei a discutir teorias com base em pesquisadores que trabalhavam com públicos surdos específicos, ou seja, um público que condizia com a finalidade da pesquisa, e lembrava de alguns acontecimentos que poderia associar ao fazer didático-pedagógico que aprendi no Constelação. Durante as aulas, no projeto, eu observava que os surdos aprendem de diferentes modos e nem todos os níveis de aprendizagem eram destacados nas pesquisas que lia durante as aulas teóricas.

Em meio às observações, essas descobertas permitiram elaborar métodos didáticos-pedagógicos que consistiam em associar as linguagens verbais e visuais, auxiliando na percepção visual dos alunos surdos em contexto de aprendizagem da LPE. A estratégia associava palavras, imagens referentes ao sentido que as palavras expressavam e os conceitos que poderiam ser associados aos sentidos que as palavras contextualizavam. A essa metodologia de ensino, foi dado o nome de Metodologia Viso-verbal⁴⁰ (MIRANDA; CARDOSO-JUNIOR; CARVALHO, 2015), que, após o encerramento da primeira fase do projeto, no período em que fui bolsista, foi premiada durante a Jornada de Extensão Universitária 2015.

Figura 5 – Prêmio Jovem Extensionista/2015



⁴⁰ A pesquisa denominada Metodologia Viso-Verbal Aplicada ao Português como Segunda Língua (L2) para Surdos pode ser encontrada em: https://issuu.com/proexufpa/docs/premio_jovem_extensionista_2015.

(Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015).

Para todos verem: No centro da imagem há uma mulher negra, de cabelos lisos e camisa branca, segurando um certificado. No fundo da imagem, há várias pessoas sentadas, dentro de um auditório.

Apesar de ter encerrado meu período como bolsista e eu ter ingressado em outros projetos, mantive minha jornada em projetos que trabalhavam com surdos, em especial o Constelação em todas as suas vigências. Em quatro anos da graduação, exercei atividades bolsistas e voluntárias em aproximadamente seis projetos voltados para o ensino, a extensão e acessibilidade.

Ao ler as teorias que meus professores selecionavam, para trabalhar a cada nova disciplina, tentava relacionar com as práticas realizadas dentro do projeto. Em minha percepção, algumas delas eram diferentes na prática. Em alguns casos, eu questionava como era possível que tal coisa fosse da maneira que estava sendo lido. Era visível que os professores não gostavam nem um pouco das indagações que eu fazia. Desse modo, passei a querer mudar o cenário que estava sendo “maquiado” e percebi que essa mudança só seria possível através dos resultados obtidos por meio de pesquisas. E assim segui pelo caminho de desenvolver descobertas dentro dos projetos acadêmicos.

Quando me refiro ao cenário “maquiado”, me refiro à experiência ocorrida na narrativa **Surdos só podem ensinar a outros surdos?**. Infelizmente, naquele momento, apenas uma voz foi ouvida, a voz do ouvinte, sem considerar o potencial da pessoa surda e suas escolhas. Era notável que meus colegas aceitaram aquele discurso que, mais tarde, foi desmitificado à medida que iam conhecendo outras pessoas surdas e suas ambições futuras. Porém, naquele dia, mais uma vez, estava me deparando com o triste cenário do capacitismo, que ignorava o reduzido número de acessos de surdos em áreas diferentes da licenciatura, como foi mencionado em sala, para alimentar a crença de que surdos estudam apenas para ensinar a outros surdos.

Em muitos dos eventos acadêmicos dos quais participei, geralmente eu era a única participante surda. Em muitos casos, as questões de acessibilidade comunicacional não eram consideradas. Como justificativas para a ausência de TILSP, informavam que, ao ler meus resumos submetidos, não pareciam ser textos escritos por pessoas surdas e por isso não consideravam que houvesse a participação de discentes que necessitavam de acessibilidade da

Libras. Assim, era comum que providenciassem a minha acessibilidade às pressas ou alguma amiga ouvinte, também participante dos mesmos eventos e fluente em Libras, mediasse minhas apresentações em Libras.

A primeira vez que me aventurei em um evento acadêmico, eu estava em meu segundo semestre da graduação, em 2015. O próprio evento, no ato da inscrição, não considerou que discentes surdos pudessem se inscrever, por isso, não havia a opção para solicitar acessibilidade em Libras. Eu precisei encaminhar e-mail, juntamente com a carta aceite para apresentar no evento e o comprovante de pagamento da inscrição. Em resposta, obtive um pedido de desculpas, pois a comissão avaliadora jamais imaginou que meu resumo se tratava de uma aluna surda. Eu havia submetido juntamente com Estrela, a bolsista ouvinte do projeto Constelação.

Esse tipo de resposta não cessou em 2015, me acompanhando até 2017, próximo ao fim da graduação. Essas atitudes, num primeiro momento, me fizeram refletir em como deveriam ser os textos escritos por pessoas surdas e a forma como generalizavam a escrita de surdos. Me perguntei se todas as pessoas surdas apresentavam “falhas” na escrita ou se todas as pessoas ouvintes já tinham lido textos escritos por surdos? Eu sabia que muitas das pessoas que dividiam os espaços dos eventos acadêmicos, junto comigo, ainda não tinham tido contato direto com outras pessoas surdas e as que sabiam Libras aprenderam em contato com professores ouvintes, informações que elas mesmas me confidenciaram em conversas descontraídas, ao fim das nossas apresentações.

Em alguns casos, o fato de ter sido aluna de escolas públicas e cercada de ouvintes era atribuído a justificativa de eu ser uma “surda oralizada e criada pela cultura ouvinte”, forma que encontraram para me descrever. Isso me deixava incomodada, pois, em alguns casos, era como se eu fosse um tipo de “padrão surdo idealizado” para a sociedade ouvinte. Particularmente detestava quando alguém dizia que fulano precisava aprender a ser como eu, ao invés de ensinar que poderiam ser o que quisessem e incentivar no crescimento enquanto pessoa surda e competente.

Observava as discussões teóricas entre os professores e meus colegas e ficava indignada com as coisas que lia e via. Cito como exemplos os acontecimentos apresentados nas narrativas iniciais⁴¹. Eu convivia diariamente com pessoas surdas de vários níveis, dentro dos projetos e durante os meses em que não estava em aulas, por isso notava que alguns deles tiveram incentivos e aprenderam rápido, desmistificando que surdos demoram a aprender; surdos que

⁴¹ Surdos só podem ensinar a outros surdos? e Quem é o surdo?

demoraram a aprender devido ao ingresso tardio nas escolas; e surdos que nos ensinaram a melhorar práticas metodológicas de ensino, para lidar com eles. Sabia que as palavras, em teoria, eram uma utopia bem distante da realidade.

A ausência de elaboração de conteúdos didáticos que possibilitem a participação dos diferentes perfis de pessoas surdas dentro do cenário educacional, em minha percepção, era/é o que dificulta a circulação deles dentro dos variados ambientes. Dewey (1983) diria que essa inserção seria/é parte da necessidade de uma educação progressiva, que permite a alunos surdos participar ativamente das escolas, por meio de formulações e ideias.

Fazia parte de um curso de graduação que, apesar de saber que o público-alvo eram os surdos, não me sentia acolhida como aluna e surda. Em minha grade curricular, praticamente 80% das disciplinas priorizavam a LP e apenas 20% trabalhavam a Libras. Em quase todos os inícios de semestres, quando via a oferta de disciplinas concentradas na prática educacional de surdos, me enchia de esperanças, achando que iria aprender a me preparar para a realidade que futuramente viria encontrar fora das dependências da universidade. Como surda, aluna surda e futura professora surda, me preocupava com o cenário que iria me deparar e queria estar preparada para tal.

O professor Astro Solar não era apenas coordenador do Constelação. Ele também era meu professor dentro do curso de graduação, o mesmo que eu alugava por longo tempo, para conversar e reclamar sobre as minhas descobertas e frustrações, além, é claro, das minhas companheiras Estrela e Estrela Ursa. Sempre refletindo sobre o caminho que as coisas estavam tomando, ele orientava a desenvolver as experiências obtidas, procurar novas teorias e unir às práticas, mostrando que há outros horizontes a serem visitados fora da sala de aula. E assim seguindo os conselhos, até o fim da graduação, eu havia aprendido muito.

No que diz respeito à Educação de Surdos e suas particularidades, dentro do Constelação e em contato com o professor Astro Solar, os surdos participantes do projeto e toda a equipe técnica que atuava junto comigo, incluindo minhas preciosas Estrela e Estrela Ursa, aprendi muito mais do que esperava aprender ao longo da vida de graduada. Aprendi o suficiente para sobreviver em meio ao mundo das pesquisas, embora não tenha, de fato, aprendido em sala de aula como elaborar pesquisas ou escrever projetos. Todos eles constaram nos agradecimentos do meu TCC, em 2018.

Figura 6 - Apresentação do TCC



(Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018)

Para todos verem: Na imagem, há duas mulheres em uma sala com parede e mesa na cor branca. A mulher de pé à esquerda é negra, tem cabelos curtos e usa camisa branca e calça preta, enquanto está sinalizando em Libras e olha para o notebook que está na mesa a sua frente. A mulher à direita é branca e veste roupas pretas e está de pé, olhando para a mulher que sinaliza e fazendo a tradução da Libras

Passados alguns meses, após receber o diploma da graduação, iniciei a Especialização em Psicopedagogia Institucional. Meu interesse era aperfeiçoar minha aprendizagem para saber como lidar com as dificuldades de aprendizagem de alunos, principalmente os alunos com necessidades individuais específicas. Durante a graduação, eu havia conhecido pessoas surdas com mais de uma necessidade individual específica, por exemplo, surdez, autismo e paralisia cerebral.

No entanto, meu interesse maior era o mestrado em Linguística. A primeira vez que pensei no mestrado, pensava em cursá-lo onde o ensino fosse de qualidade e eu não tivesse minhas experiências frustradas como aconteceram durante alguns momentos da graduação. Para entrar, eu sabia que deveria estar preparada e com isso a disposição financeira também deveria ser questionada, afinal, a estabilidade financeira do nosso país estava crítica e os cortes nos setores de Pesquisa e Educação estavam sendo gigantescos (e continuam sendo). Pensava meticulosamente em como iniciar e como me preparar para isso.

Quando estava no fim da graduação, li, na internet, uma matéria sobre a UFU, falando sobre as notas que a universidade recebia do MEC⁴², na qualidade de ensino. Curiosa, pesquisei a respeito e descobri que eles tinham ótimos programas de Educação e de Linguística. Logo mais, descobri que minha tia Joana, a mesma que havia me dado a ideia de seguir a docência, havia cursado seu doutorado na mesma universidade. Minha tia falou tão bem do Programa de Pós-Graduação, que, na curiosidade, quis entrar para experimentar a sensação que ela descrevia.

Por incrível que pareça, o Professor Astro Solar, sem saber das minhas pesquisas, mencionou a respeito de um Curso de Verão que a universidade iria realizar. Infelizmente não consegui me inscrever, mas participei como ouvinte e estava impressionada que eles estivessem ofertando uma oficina com o lendário Teun van Djik, linguista da área de Análise do Discurso Crítica (ADC), que passei a venerar durante minhas investigações no Constelação. O motivo de gostar do autor pode ser atribuído às leituras que fiz em alguns dos seus estudos referentes à ADC. Na época em que conheci seus estudos, o Constelação estava abordando conteúdos que permitia aos alunos surdos conhecer a respeito do discurso social que imperava, num caloroso momento político⁴³. Assim, aprendi como era possível unir teorias e práticas, algo que não ficou devidamente claro para mim, quando cursei a disciplina de Teorias e Análise do Texto e Discurso da Libras e a Língua Portuguesa.

Um tempinho depois, recebi, por e-mail, uma divulgação de um *Webnário* que aconteceria na modalidade remota, no mês de setembro de 2020, durante a pandemia. Prontamente me inscrevi e, durante o primeiro encontro, a responsável pelo evento informou que o edital de ingresso no PPGEL para mestrado e doutorado estava pronto e havia acabado de ser divulgado.

Movida pelo interesse em estudar na UFU, decidi olhar o edital e conferir se alguma das linhas de pesquisa aceitaria minha ideia sobre Letramento de Surdos. Me identifiquei com a Linha 3 – Linguagem, Ensino e Sociedade. Para mim era perfeita, pois discutiam o Ensino-aprendizagem de línguas, meu foco enquanto investigadora surda bilíngue. Realizei a inscrição e aguardei pacientemente os resultados de cada uma das etapas do processo seletivo de ingresso e fui aprovada, no fim do ano 2020.

⁴² Ministério da Educação e Cultura.

⁴³ Em 2016, o país ganhava repercussão mundial, por conta do escândalo de corrupção, realizados através da Lava-Jato.

4 CAPÍTULO - HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA

“Se fere minha existência, serei resistência.”
(BRASIL, 2018⁴⁴).

Em se tratando de sentidos, inicio este capítulo apresentando o poema **Novembro da nova (re)existência** criado por mim e assinado com o pseudônimo que uso durante minhas escritas. Justificando, novembro é o mês em que nasci, o mês em que tudo começou, mês em que afloram minhas experiências, mês em realizei o Enem e fui aprovada no Ensino Superior, mês em que iniciei minhas primeiras experiências como surda, mês em fiz minha primeira tatuagem, também é o mês em que descobri minha possível aprovação no mestrado... o mesmo mês que, ano após ano, continua sendo visto como um “outono” para mim. Destaco como outono por sentir que diariamente estamos sendo modificados e não somos mais tão jovens como fomos, algum dia. Cronologicamente e constantemente vivemos experiências que nos transformam e, parafraseando Isaac Newton, a idade nem sempre pode contar como sinal de maturidade ou a quantidade de anos celebrados, as experiências sim.

Novembro da nova (re)existência

Olá, novembro!
Que bom te ver
Eis que iniciamos
Mais um mês de florescer!

Não se apresse
Em passar rápido
Apenas se interesse
Em intensificar
Nossos simples hábitos.

Quero apenas que entenda
Que a vida tem pressa
E onde termina outubro
Teu vigor recomeça.

Olá, novembro!
Pronto para permitir ao cacto virar flor?
Não sei de você,
Mas eu sempre estou!

Só peço, querido novembro,
Que não se acanhe em deixar o meu
outono chegar
Há anos sou flor
E agora permito às pétalas voar.

Novembro, querido
Seja bem-vindo!
Seremos sempre gratos
Pelos teus doces dias vividos!

(A Dama da Lua, 2018)

Enquanto escrevia essa pesquisa, quanto mais falava sobre minhas experiências como aluna surda, sentia que havia um longo silêncio a ser preenchido, pois era perceptível que houve uma espécie de “apagamento” em minha história. Por isso, conforme escrevia minhas narrativas

⁴⁴ Clamor popular referente às eleições brasileiras de 2018. Mais informações no artigo “Se fere minha existência, serei resistência” (BLANCO, GIORGI, ALMEIDA, OLIVEIRA, 2021).

e compunha sentidos, senti a necessidade de explicar o que ocasionou nesse silêncio e notei que era referente às instruções recebidas pelos médicos que faziam meu acompanhamento, impactadas em minhas vivências sociais e familiares, considerando que me isolei diante da minha nova realidade. Neste capítulo, apresento experiências de resistência, que serão preenchidas com algumas das composições apresentadas no capítulo anterior.

4.1 Um silêncio transformador

Como apresentado antes, torno a me apresentar como surda e aluna surda que aprendeu e aprende a ser professora. Antes mesmo de saber, anos depois, que me tornaria uma professora de línguas, desde cedo já aprendia formas diferentes de comunicação para permitir que minha comunicação fluísse. As narrativas **Um destino sendo ditado** e **Obedecer sem questionar**, apresentadas a seguir, fazem um breve relato de como aconteceu a decisão pelos meios de comunicação que eu utilizaria.

Um destino sendo ditado

Três meses se passaram, desde a alta no hospital. Orientados pela médica encarregada de comunicar o meu diagnóstico de surdez profunda, meus pais buscaram atendimento fonoaudiológico, crentes de que iria me ajudar a recuperar a audição. Seguimos para o consultório e as expressões de curiosidade e esperança eram bem visíveis em seus rostos. Eu os observava conversando entre si e era possível notar a euforia no rosto de uma mãe que corria desesperadamente em busca de um meio de ajudar a filha.

Entramos no consultório, aguardamos na fila de atendimento e chegou nossa vez. A princípio, eu não entendia nada do que a médica estava falando. Minha mãe foi quem mediou nossa comunicação, pois eu já estava familiarizada com a leitura dos seus lábios. Fui avisada que faríamos alguns exercícios para exercitar a audição e que deveria levar a mão sempre que escutasse algum apito. Tive minha audição testada de diferentes maneiras, enquanto a médica falava com meus pais, que ficavam cada vez mais apreensivos ao notar ausência das minhas respostas aos estímulos realizados. Terminadas as tentativas, sentamo-nos todos, enquanto os adultos conversavam entre si.

A doutora começou dizendo que seria preciso eu fazer uso de aparelho auditivo, mas não teria uma resposta imediata, pois levava tempo para que minha audição começasse a responder aos estímulos. Também foi aconselhado a continuar as tentativas da leitura labial de outras pessoas, pois era o melhor para que eu me familiarizasse com as palavras e também foi avisado que, caso mantivesse contato com a língua de sinais, o progresso oral seria diminuído pela língua visual.

Meu pai, curioso, quis saber por qual motivo recomendavam evitar a linguagem gestual, pois ele acreditava que fosse o meio de comunicação usado por todas as pessoas surdas. Obteve a resposta de que não era assim que funcionava e o contato com a língua de sinais provocava atraso na fala da pessoa surda. Se queriam manter a filha falando, a fala era a única solução para que a nossa comunicação fluísse.

Desde esse dia até os meus 15 anos, nunca havia tido contato com outra criança ou adulto surdo que usassem a Libras, embora sempre tenha escondido a curiosidade de saber como “a língua deles”, que eu tentava entender enquanto assistia as crianças surdas conversavam entre si na sala de espera do consultório fonoaudiológico, iria atrasar o meu progresso na fala. Enquanto eles sinalizavam e conversavam entre si, eu permanecia em silêncio, ora com vergonha de não saber me comunicar com eles, ora com receio de estar incomodando através dos meus olhares curiosos.

Mais tarde, descobri que, naquela época, a expectativa dos profissionais de saúde não condizia totalmente com a realidade dos surdos e por esse motivo, até os dias atuais, ainda há discordâncias de opiniões políticas entre surdos e ouvintes. Ao descobrir, fiquei indignada, pois gostaria de ter sido consultada a respeito do que achava ser melhor para mim. Lembro que, naquele dia, ainda na saída do consultório, minha mãe explicava que eu não poderia ter contato com a Língua de Sinais por recomendações médicas, sob o risco de atrasar meu progresso da fala, que, após a perda total da audição, ficou bastante conflituoso.

Quando fui diagnosticada com perda auditiva bilateral total, aos 8 anos, não foi apenas a minha vida que mudou. A vida da minha família também sofreu alteração, por esse motivo meus pais estavam sempre em busca de meios para reverter as sequelas deixadas pela Meningite. Ao ser impedida de fazer algo que gostava, dançar e cantar eram meus *hobbies* favoritos da infância, passei a me isolar, ora por não conseguir acompanhar o ritmo da dança, ora por acelerar o canto. Sentia vergonha quando as pessoas me olhavam em tom de desaprovação e julgamentos. Para mim, aqueles olhares eram interpretados assim, pois não eram amistosos. Principalmente vindos por parte da minha mãe, que parecia ficar envergonhada ao observar a filha surda dançando em ritmo diferente do que estava sendo tocado.

Botelho (1999) problematizou que pessoas surdas sentem a sensação de que estão perdendo algo e por isso partem em busca de representações ouvintes que as façam sentir parte do ambiente e da sociedade. É como se sentissem que falta alguma coisa, um processo de luto, que pode ser preenchida pela audição. Eu fui instruída a acreditar que minha surdez poderia ser corrigida por meio da negação da característica como surda. Achava que havia solução para o meu caso e por isso confiava nos discursos que me eram apresentados.

No entanto, enquanto estudo essa vivência e analiso as experiências vividas (MELLO, 2020), refleti que esses acontecimentos fizeram com que eu me anulasse em muitos cenários, principalmente nas festinhas da escola e festas de aniversário, onde eram comuns acontecerem brincadeiras que contavam com danças. Eu passei um longo tempo com vergonha de cantar e dançar, insegura por não saber se conseguia acompanhar o ritmo ou com receio de ser constrangida em público.

No tempo em que se deu a minha vida no Ensino Fundamental, ela não se resumia apenas a estudar e buscar meios de aprender em turmas de ouvintes. Também se constituía no *bullying* e o preconceito que eu sofria. Muitas das coisas que eu gostava acabaram ficando de lado. Eu amava dançar e cantar nas festinhas e atividades da escola e acabei me desencorajando sempre que algum adulto implicava ou reclamava quando eu saia do tom ou acelerava os passos, durante a dança ou o canto. Isso me constrangia e, a ponto de evitar constranger aos outros, também passei a evitar me expor.

Um dos fatores que me fazia ter vergonha da minha própria voz era a forma como as pessoas me tratavam, ao ouvir meu sotaque diferente, um ponto referente à minha característica surda que ainda não consegui compreender e permanece solto, no que diz respeito a percepção que os outros tinham/têm sobre mim. Em alguns casos, as pessoas costumavam a ignorar por não entender o que eu estava dizendo e em outros, aparentemente se recusavam a dialogar.

Apesar de ser conhecida por todos da escola, eu era conhecida como “a inglesa” - *bullying* que alguém inventou para zombar a forma como falava/falo -, fiz poucas amizades e detestava ficar perto das pessoas que faziam brincadeiras sem graça, pois sabia que elas não gostavam das minhas respostas às brincadeiras. Eu costumava responder em tom de ironia, devolvendo a mesma brincadeira feita de forma grosseira e algumas pessoas não entendiam muito bem. As leituras não me ensinaram apenas os significados e aplicações das palavras em diferentes contextos. Também me ensinaram a bater sem usar as mãos. Eu costumava me defender do *bullying* respondendo às palavras maldosas que dirigiam a mim, pois nem sempre as pessoas a quem recorria resolviam as situações constrangedoras.

Reconheço que as percepções que os outros tinham em relação a mim influenciaram em minhas reconstruções (CLANDININ, CONNELLY, 2015) e contribuíram na construção da pessoa que me tornei. Por exemplo, a forma como me viam influenciavam em reflexões acerca do que poderia provocar a percepção e como eu poderia “consertar” essa visão. Achava que a mudança deveria ser parte de mim, considerando os cenários e experiências em que eu tentava me adequar, e que era a responsável por encontrar soluções.

Em decorrência ao tempo que passava, as experiências eram vividas e vislumbradas, permanecia refletindo e me perguntava se o problema era comigo e somente eu precisava me ajustar às mudanças? Notava que quanto mais eu buscava modificações em minha existência, mais as situações e pessoas exigiam. Também refletia se valia a pena continuar fazendo isso, pois, em minha compreensão, eu não era a única que precisava de mudanças. Essas indagações me faziam refletir a respeito dos rumos que minha vida estava tomando e os caminhos que estava seguindo.

4.2 Aprendendo em meio às expectativas

Em relação a ocasiões constrangedoras, a impaciência com a filha surda, por parte da minha mãe, também era visível. Havia (e ainda existem) momentos em que eu não conseguia/consigo compreender o que estava sendo dito e por isso era comum receber gritos e alguns “presta atenção, que eu estou falando com você!”. Através dessas ocasiões, via muito do que os médicos recomendavam, no que diz respeito ao apagamento da surdez e obrigatoriedade da oralização, e pouco das expectativas que depositavam em mim e eu conseguia preencher.

Obedecer sem questionar

Eu tinha 9 anos e cursava a 3^a série (atualmente o 2º ano) do Ensino Fundamental e era mês de junho, mês das festas juninas e apresentação cultural na escola. Ao notar a ausência do meu entusiasmo, enquanto acontecia a roda de Carimbó, uma professora se aproximou e perguntou o motivo da minha ausência na roda. Apenas respondi que não podia participar e minha mãe completou as informações, informando que era muito barulho para mim e os médicos não recomendavam.

Quando criança, eu amava cantar e dançar. Não havia uma única apresentação cultural da escola que não estivesse envolvida. Em qualquer música tocada, fazia questão de estar envolvida, balançando o corpo ou cantando de acordo com a melodia. Era bastante comum para mim, ser o tipo de aluna que vivia sempre entre as três primeiras fileiras das apresentações. O que era comum acabou se tornando estranho após as recomendações médicas, que também incluíam evitar ambientes com sons muito altos, por conta dos ruídos que meus aparelhos auditivos faziam.

Apesar de seguir todas as recomendações que me foram impostas, ainda era estranho para a maioria de meus familiares, colegas e professores, ao me observarem quieta num canto enquanto as músicas que eu gostava eram tocadas. Principalmente o Carimbó, dança que eu dominava desde meus 3 anos de idade, uma herança cultural adquirida através de meus avós maternos, vindos do interior.

Mais uma vez notei o discurso de que os médicos não recomendavam. Como toda criança curiosa, quis saber o porquê, pois notava que apenas diziam que não podia, nunca explicaram o motivo e também questionei a respeito de não poder aprender Língua de Sinais, pois as crianças surdas que nós “conhecíamos” (na verdade, eram suas mães que falavam por elas) pareciam felizes e bem à vontade com a comunicação que usavam. Não tive uma resposta concreta, apenas que estavam obedecendo recomendações médicas e eles sabiam o que era melhor para mim.

Minha tão esperada resposta foi dada quando eu tinha 13 anos, após ter questionado minha mãe, que gritou comigo na impaciência de não ter conseguido entender minha fala enrolada. Quis saber se, aprender “comunicação de surdos” não seria melhor do que perder tempo brigando quando eu não conseguia entender ou falar corretamente, do jeito que ela queria? Finalmente obtive a resposta que buscava desde a primeira vez no consultório: “eu tenho medo de você aprender língua de sinais e parar de falar!”

Olhando o tempo passado, eu gostaria de ter sido consultada na decisão que meus pais tomaram, ao acatar recomendações médicas que impunha a oralidade, vista como algo que curaria minha surdez. Essas imposições me fizeram permanecer oculta por longos anos, me privar de tantas coisas e sentir raiva da minha própria existência, não por negar a minha surdez, mas sentir que não me encaixava em muitos ambientes. Os ambientes que tentei fazer parte, eram justamente os ambientes que restringiam minha participação, dentre eles a dança e a banda marcial que minha irmã mais nova fazia parte.

Esta sensação cabe ao que Santana (2007) define como a idealização de filhos ouvintes que, em consequência de algum acontecimento, ficaram surdos. As famílias ouvintes passam a viver um processo de negação, como se a perda auditiva e suas implicações fossem uma morte atribuída às expectativas que os pais têm sob os filhos. O cenário da “família perfeita” é alterado pela ausência de um dos cinco sentidos e sentido por todos.

Essa negação não reflete apenas na família. Ela também é sentida profundamente pelo próprio filho surdo. Nesse caso, eu era/sou a filha surda em lar de ouvintes que viveu o processo de negação de uma maneira mais profunda do que os meus pais. As cobranças para falar corretamente, prestar atenção no que estavam falando e corrigir meu comportamento eram bem frequentes. Experienciar tudo isso fazia eu sentir vergonha de me mostrar.

Quando minha mãe apresentou o seu receio, ao dizer que tinha medo da minha aprendizagem da Libras, ao ler aquelas palavras, vindas dos lábios dela, tentei viajar para o seu mundo (LUGONES, 2013) e refletir quais os motivos que a levaram a pensar dessa forma. Eu não entendia que o seu temor era referente ao discurso ouvintista (GOLDFELD, 2002) de que, ao entrar em contato com a língua de sinais, eu ficaria dependente dos meios visuais e ignoraria

as práticas orais, que por sinal eram exaustivas para mim. Ao mesmo tempo me perguntava se aquela seria a solução mais viável para o meu progresso, pois passava várias horas tentando ler os lábios de diferentes pessoas, principalmente os diversos professores que ministriavam diferentes conteúdos em sala de aula. Às vezes, tinha uma enorme dificuldade de processar informações complexas. Assim, quando completei quinze anos, decidi aprender Libras, sob a promessa de que não iria deixar de oralizar, pois minha comunicação com a sociedade se dava/dá através da fala.

4.3 Aprendendo a resistir

Na tentativa de tomar meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) e decidir por mim, voltei a dançar Carimbó na escola aos 13 anos. Sempre fui seletiva e, naquele ano, minhas amigas iriam dançar na festa junina, nas modalidades quadrilha e Carimbó. Por incentivo delas, após tantos anos, ignorei as recomendações para evitar o barulho e fui. Além de voltar a dançar a dança que eu amava, também me inscrevi na quadrilha maluca. Para receber a permissão dos meus pais, usei o discurso de que era atividade avaliativa da disciplina de Educação Física. Eu sairia dessa escola em alguns anos e gostaria de aproveitar as experiências além dos esportes que praticávamos na referida aula. Nesse tempo, eu assumia o que Ribeiro (2017) cita como o poder de existir através de seus próprios pensamentos e ações, ao tomar meu lugar de decisão.

Às vezes eu tentava me comunicar verbalmente com outras pessoas surdas, mas, por ser surda oralizada, não tinha muito sucesso. Aos 14 anos, chegou uma nova aluna surda na escola e, ao contrário de mim, ela era fluente em língua de sinais. Morria de vontade e curiosidade para me comunicar com ela, por isso, sempre que encontrava o Alfabeto Manual em algum lugar, mantinha minha concentração para aprender de alguma maneira, mas escondida dos meus pais e minha fonoaudióloga.

M-O-C-O P-O-D-E F-I-C-A-R?

Via as crianças surdas conversando na sala de espera da clínica que fazíamos acompanhamento fonoaudiológico e elas pareciam à vontade com a língua que utilizavam para conversar entre si, enquanto eu participava pouco das conversas verbalizadas que aconteciam entre nossas mães. Eu era a criança que não participava dos diálogos e, por não conseguir acompanhar o bate-papo entre várias pessoas adultas conversando entre si, se mantinha ocupada, lendo alguma revista disponibilizada para passar o tempo, enquanto aguardava meu atendimento e curiosa para entender o

motivo pelo qual recomendavam não aprender a língua de sinais. Nunca me deram a oportunidade de questionar.

Antes do meu primeiro contato direto com a Libras, eu havia aprendido o Alfabeto Manual, pois, era bem comum encontrar por meio de pessoas vendendo bombons em ônibus e nas ruas. Elas entregavam um papelzinho, em formato de bilhete informativo e o alfabeto manual estava sempre impresso junto com o texto. Eu nunca havia parado para ler o texto, pois estava sempre atenta ao alfabeto que era apresentado naqueles curtos intervalos em que os vendedores faziam suas propagandas dentro dos transportes públicos coletivos.

Até que um dia, eu estava dentro do ônibus junto com a minha mãe e já havia conseguido decorar todas as letras do alfabeto manual e quem entrou no ônibus foi um rapaz surdo. Ele entrou, distribuiu os papéis, ofereceu os bombons que estavam sendo vendidos, que coincidentemente eram as jujubas que eu adorava, e minha mãe aceitou. Essa foi a primeira vez que me atentei no texto, pois notei que, diferente dos demais vendedores que encontrávamos nas viagens, o rapaz se mantinha em silêncio.

Ao passar de assento em assento, recolhendo os papéis e bombons distribuídos, aguardei chegar nossa vez. Minha mãe iria comprar as jujubas, pois sabia que eu gostava, mas meu interesse fixo era em pedir o papel que continha o referido alfabeto. Chegou nossa vez, me enchi de coragem, toquei em seu braço e fui sinalizando com as mãos M-O-Ç-O P-O-D-E F-I-C-A-R?, enquanto me guiava pelas letras impressas na folha que tinha em mãos, nervosa e com medo de errar o que estava sendo escrito por mim. O rapaz parecia surpreso com a minha atitude. Minha mãe também. Ele movimentou a cabeça de forma positiva e sinalizou algo que só fui descobrir o significado alguns anos depois, dentro do Curso de Libras: “Deus te abençoe!”

Naquele momento, ao observar o diálogo que se dava entre uma surda oralizada e um rapaz que aparentemente não entendia palavras ditas verbalmente, minha mãe parecia reflexiva a respeito do impedimento do meu contato com a Libras. Não sei se era de forma positiva ou negativa, mas sabia que eu tinha interesse em aprender a língua que surdos utilizavam para se comunicar. Ficou bem evidente na minha atitude, ao pedir permissão para o rapaz surdo, que usava os papéis como forma de se comunicar com a sociedade ouvinte, enquanto tentava ganhar o seu sustento.

Apesar de notar que minha mãe permanecia na defensiva, no que dizia respeito ao meu interesse em aprender a Libras, minha família e uma ex-professora de português demonstravam apoio à minha ideia. Uma das minhas tias, ao notar que nem sempre eu entendi as palavras que ela falava, usava a datilologia para que pudesse entender o que estava sendo dito, a dita expansão de mudanças na integração da pessoa surda, que permite às pessoas ouvintes aprender por meio desse contato e como permitir que a comunicação flua (PADOVANI NETTO, 2019). Isso atiçava ainda mais a minha curiosidade, pois notava a fluidez com diferentes experiências linguísticas. Minha avó paterna também notou que essa estratégia me ajudava a compreender e

fluir a comunicação e foi quem buscou uma maneira sutil de me apresentar ao mundo dos surdos.

Na experiência da datilologia com a minha tia, eu notava que entendia sem nenhum entrave o que ela estava escrevendo. Era incrível que, mesmo tendo tido um único contato com uma pessoa surda e por meio dessa mesma estratégia, as informações e palavras escritas de forma soletrada fluíssem diante dos meus olhos. Eu sentia que transitava entre dois mundos distintos. Um que usava sons e outro que era totalmente silencioso.

As trocas culturais descobertas por Lopes (1998) consistem em permitir a troca de experiências e poder entre os pares surdos, reforçando a metáfora de viajar para o mundo do outro (LUGONES, 2013). Eu ainda não sabia que esse contato, arquitetado por minha avó, me possibilitaria experientiar novas vivências e o primeiro contato com membros da comunidade surda. Até então, eu sabia da existência de pessoas que usavam a Libras para se comunicar e sabia o que era a Libras, mas ainda desconhecia que existia um lugar para mim dentro das rodas de conversas frequentadas por pessoas surdas. Quando iniciei meu primeiro contato com eles, fui bem acolhida, embora meus colegas surdos ficassem surpresos ao descobrir que eu conseguia me comunicar “muito bem” com pessoas ouvintes, por meio da oralidade.

Meu primeiro contato com a Libras

Levada pelo meu pai, que conhecia o caminho para o destino ao qual iríamos, chegamos à igreja da santa a qual passei a ser devota, Santa Rita de Cássia, a santa das causas impossíveis, às 17 horas. As aulas tinham sido iniciadas há cerca de uma semana e eu soube do curso tardiamente. Fui a primeira aluna a chegar e conheci o professor do curso, que era ouvinte e me perguntou se eu sabia Libras, pois estava preocupado por saber que a nova aluna era surda oralizada, enquanto todos os meus colegas de curso sabiam apenas a língua de sinais e por esse motivo as aulas eram ministradas nessa língua.

Eu conhecia apenas o Alfabeto Manual da Libras e praticava, lentamente, a datilologia. Em meu primeiro dia no curso, observei meus colegas sinalizando para o professor durante a aula e fiquei curiosa para entender o que estavam falando. Nosso professor também era fluente em Libras e, buscando me incluir na interação, sinalizava para meus colegas surdos e depois traduzia para mim, explicando o que havia sido dito.

Enquanto observava a situação, me perguntava por qual motivo orientavam para que eu não aprendesse a Libras ou tivesse contato com outros surdos? Eles pareciam estar muito à vontade, diante do aprendizado e a interação com nosso professor, bem diferente de mim, que estava tentando acompanhar conversas em uma língua que nunca aprendi.

Ao fim da aula, enquanto aguardava meu pai ir me buscar, observava meus colegas conversando entre si e queria participar. Me enchi de coragem e fui perguntar para cada um, por meio da datilologia, os seus nomes e idades. O professor já havia falado os seus

nomes, mas não era a mesma coisa que cada um se apresentasse do seu jeito. Descobri quem era quem e consegui me apresentar.

Enquanto cada um se apresentava, notei que, após escrever os seus nomes, eles apresentavam um movimento diferente. Queria entender o que eram esses movimentos, mas o professor já havia ido embora e ninguém que estava na igreja sabia Libras. Apesar de haver na igreja uma pastoral voltada para surdos, naquele dia não contaram com a participação dos intérpretes de Libras. Assim, foi necessário, por meio do alfabeto manual, escrever O-Q-U-E-É-I-S-S-O e imitar um dos movimentos realizados para a moça a qual eu dirigia a pergunta. Ela, usando o mesmo método, respondeu que era o seu sinal-nome. Chocada por descobrir que as pessoas também têm nomes em Libras, quis aprender um pouco mais.

Após esse primeiro contato com a Libras, não demorou muito para que eu desejasse aprender a língua que meus colegas usavam, pois queria me comunicar com eles. Passei a frequentar o curso de Libras que eles frequentavam e a integrar a Pastoral do Surdo, da paróquia Santa Rita de Cássia. Não demorou muito para que o contato direto com eles e a convivência me tornassem fluentes na língua de sinais. Durante a semana, eu mantinha o contato com a Língua Portuguesa escrita e oral e aos finais de semana me dedicava à interação com a Libras, tanto nos cursos de informática e de Libras quanto na igreja.

Minha escolha para aprender e aprofundar o meu conhecimento da Libras partiu da curiosidade em saber se o mundo da língua de sinais também era exaustivo na mesma proporção que eu sentia no mundo da oralidade. Eu comprehendia que precisava manter a oralidade presente em minha vida, pois minha família era/é ouvinte e não sabia Libras. Mesmo sem saber se minhas escolhas eram certas, me restava experienciar aquilo que sempre disseram e eu acreditei que não era para mim.

Essa acolhida reforça a teoria de Wrigley (1996), de que os grupos organizados de pessoas surdas não se definem como deficientes auditivos, termo que a sociedade antes me caracterizava, mas pelas características culturais e linguísticas que se expandem entre si. Eu ainda não tinha fluência na Libras, mas notei que muitos deles entendiam que eu desejava aprender a língua. Esse acolhimento, que antes eu não sabia se existia lugar para mim, fez com que me sentisse parte desse mundo que acabava de conhecer.

Conforme eu ia aprendendo, ia me identificando com a língua sinalizada, por se tratar de uma língua que usava/usa aspectos visuais. Se antes eu tinha me identificado com as palavras impressas em livros e me encontrado dentro da experiência visual de ler palavras em LPE, dessa vez me mantinha ainda mais entretida com as mãos que deslizavam no ar e transformavam simples movimentos em informações precisas.

Também passei a me identificar com as pessoas surdas que faziam parte da minha nova rotina. Na época, eu não entendi como era possível que eu, uma pessoa oralizada que passou muitos anos negando a própria surdez e vivendo como uma pessoa ouvinte, pudesse estabelecer a comunicação com outras pessoas surdas de maneira rápida e eficiente. Somente na graduação, quando conheci os estudos realizados por linguistas surdos, entre eles a pesquisadora surda Karin Strobel (2006), entendi que a fluência da Libras se dá de maneira espontânea à medida que ela é praticada entre seus usuários. E foi justamente nesse contato direto que eu aprendi a minha outra língua.

Enquanto alternava entre dois mundos distintos, minha aprendizagem educacional seguia o curso e os conteúdos se tornavam cada vez mais complexos. Nem sempre conseguia compreender as explicações dos professores e precisava ir em busca de meios que me permitissem aprender. Consultava os livros que encontrava, que abordavam os assuntos em questão, passava maior parte dos meus horários vagos dentro da biblioteca da escola, e fazia uso de dicionários para entender os significados das novas palavras que surgiam, associadas aos novos contextos, e entender em que momento é possível usar essas mesmas palavras e aplicações nos textos escritos. Para ampliar meu vocabulário também consultava os jornais. Meu pai pagava para receber os jornais impressos e, todos os dias, recebíamos as notícias impressas em nossa casa.

4.4 Resistência na cultura ouvinte

As cargas que vieram junto com o avanço da vida escolar também me afastaram da interação com muitos colegas surdos. Ao concluir o ensino médio e ingressar no cursinho particular mais popular e famoso pelos números de aprovações, ano após ano, da minha cidade. Era um bom lugar, porém, novamente eu era a única surda e, dessa vez, em meio a centenas de ouvintes. Se antes, na fase do Ensino Médio, eu sentia dificuldades e falta de alguém para me explicar, essa nova experiência era pior. Eu não conseguia acompanhar as explicações dos professores e, por se tratar de salas com aproximadamente duzentos alunos, os professores faziam uso de microfones, o que facilitava para que falassem enquanto escreviam ou calculavam somas no quadro.

Me esforçava ao máximo para acompanhar as explicações e tentava melhorar a cada simulado ou prova do vestibular, porém, o apoio era escasso e a paciência de explicar novamente também. Mesmo dominando duas línguas, naquela época, em minha cidade não

havia cursinhos preparatórios para pessoas surdas. Descobri que eles ainda estavam cursando os ensinos fundamental e médio e eu era uma das poucas pessoas surdas que se aventurava a tentar cursar o ensino superior na minha cidade. Os demais optaram por cursar o ensino superior fora do estado e/ou na modalidade Ensino a Distância (EaD).

Essas dificuldades me levaram a um momento crucial. Se antes, ainda criança, tinha vergonha de ser surda, dentro do cursinho eu buscava um meio de ignorar minha surdez por completo. A cada nova tentativa fracassada no vestibular, maior era o desejo de voltar a ser ouvinte. Em uma sala com aproximadamente duzentas pessoas, eram notáveis os meus aparelhos auditivos e a impaciência com os olhares curiosos que me cercavam. Me sentia desconfortável, tanto pelos olhares que se misturavam em forma de julgamento, desaprovação e curiosidade e a minha irritação pelos barulhos que faziam e eram capturados por meus aparelhos auditivos, impedindo minha concentração.

Apesar de prestar vestibular por sete anos, minha permanência nas salas dos cursinhos se deu por apenas cinco anos. Minha impaciência foi vencida novamente pelo discurso médico, que, em meados de 2009 a 2010, recomendou a cirurgia do Implante Coclear, na tentativa de me ajudar a ouvir. Semanalmente, eu precisava ir a aproximadamente três consultas com diferentes médicos e, devido a isso, faltar aulas no cursinho não era uma boa ideia, por esse motivo, me ausentei das aulas.

Após dois anos, tudo estava preparado, minha bateria de exames apontava que eu era saudável, minha cirurgia daria certo e voltaria a ouvir. Estava confiante com a animação dos médicos responsáveis por meu acompanhamento e confiei que seria possível. No entanto, a marcação da cirurgia, último acontecimento pendente, não aconteceu. Nunca fui informada pelos motivos, mas desisti da ideia. Afinal, se não aconteceu, talvez não fosse para ser.

Passei a aceitar “a diferença” que existia entre mim e a sociedade. Não mais via a minha surdez como um empecilho e sim como algo positivo. Passei a me enxergar e aceitar como alguém que possuía uma identidade surda e que essa identidade me separava do perfil ouvinte que adotei por muitos anos. Perlin e Miranda (2003) definiram que ser uma pessoa surda envolve uma dinâmica de poder, com a intenção de pertencer e existir socialmente.

No meu caso, em relação ao poder de existir, aceitei que cabia a mim decidir se continuaria sendo submetida ao que julgavam ser necessário ou aceitar o que eu sentia ser necessário para o meu próprio progresso social. Assim, me abracei e me acolhi, dentro da minha nova cidadania como surda (WRIGLEY, 1996). Aprendi a honrar as histórias vividas por mim, durante esse trajeto, e entendi que os sentimentos ruins de antes, aqueles mesmos que me

fizeram negar a minha surdez, não definiam quem eu era. Esse poder de decisão cabia unicamente a mim e também era minha responsabilidade me posicionar diante das imposições que a cultura dominante impunha. Não por meio de um posicionamento que queria barulho, mas uma forma de existir culturalmente como Ribeiro (2017) expôs.

Aceitei que o uso da cóclea não era algo para mim. Segui minha vida. No ano seguinte, retornoi ao cursinho e encerrei o uso dos aparelhos auditivos. Minha fonoaudióloga entendeu que, após longos anos, o uso dos aparelhos não traria os resultados esperados para a minha surdez profunda e os ruídos que eles faziam não estava sendo saudável para o meu sistema nervoso. Isso foi importante para mim, pois senti que, dessa vez, eu tinha controle sob a minha própria existência. Após esse processo de aceitação, um novo episódio me ocorreu.

Segunda tentativa de ditar um destino

Quando estava ingressando no Ensino Superior, em 2014, precisei retornar ao hospital onde tentei a cirurgia do implante coclear, pois, anualmente eu precisava (e ainda preciso) realizar o exame audiométrico, a fim de saber como ia minha saúde auditiva e renovar o laudo médico. O hospital fica na mesma instituição de ensino em que eu iria estudar. Aquele exame era para emitir o novo laudo que seria entregue à comissão responsável pela homologação das matrículas de calouros, o que era o meu caso.

Entrei no hospital e me dirigi até a recepção. Cumprimentei a algumas pessoas que conheci na época em que tentei realizar a cirurgia, conversei rapidamente e me sentei na primeira fileira, pois era comum que alguém viesse me buscar em meu momento de ser atendida, quando ia ao médico sozinha. Não demorou muito para que eu fosse chamada por uma fonoaudióloga que trabalhou na equipe responsável por meu atendimento. Fui informada que havia novos profissionais integrando a equipe e eu seria atendida por uma equipe de residentes, fui parabenizada pela aprovação no vestibular, ganhei um abraço e nos despedimos.

Entrei na sala e havia três jovens médicos que estariam responsáveis pela realização do meu exame audiométrico. Fui orientada rapidamente, instalada na cabine a prova de sons e iniciamos “as torturas sonoras” (as chamo assim, em tom de brincadeira). O exame consiste em utilizar dois fones diferentes, que são testados com diferentes frequências acústicas e a pessoa dentro da cabine deve levantar a mão correspondente ao lado que escutou o som. De 100% das tentativas, respondi a apenas 25% e isso deixou os médicos inquietos.

Terminado o exame, saí da cabine e fui convidada a sentar. Enquanto conversava com os médicos a respeito do meu grau de surdez, também fui convidada a responder um questionário, correspondente a uma pesquisa realizada por eles, que visava fazer um levantamento a respeito de opiniões sobre o Implante Coclear. Uma das questões perguntava sobre o grau de interesse dos participantes, em voltar a ouvir. Respondi que era quase escasso, o que os deixou surpresos.

Não convencidos, os médicos perguntaram se eu não tinha receio de, com o passar do tempo, ir perdendo minha habilidade da fala? Respondi prontamente que não, pois eu sabia Libras e, caso isso acontecesse, buscara outros meios para me comunicar com as pessoas, afinal, por vários anos foram assim. Nos despedimos e fui embora.

Essa conversa me marcou de uma forma profunda. Se antes, quando criança surda, eu fui impedida de decidir o que poderia ter sido melhor para mim, enquanto adulta ainda me deparava com ofertas de possibilidades para viver conforme escolhessem para mim. Enquanto caminhava, rumando à saída do hospital, refletia a respeito do que acabara de acontecer e isso me deixou um pouco irritada, pois senti que estavam tentando me desencorajar a seguir o caminho que havia optado e me deparava novamente com discurso limitante. Não achava correto tentar convencer uma pessoa a mudar algo que ela mesma levou anos para se aperfeiçoar.

Desde esse momento até os dias atuais, me ocupei em resistir ao que profissionais fonoaudiólogos e a sociedade esperavam de mim: uma surda “curada” da sua falha auditiva (PADOVANI NETTO, 2019). Não mais via que tinha uma possível falha em mim, que precisava ser corrigida, mas na sociedade que insistia em ver algo normal como uma falha. A surdez é parte da condição humana, assim como tantas outras ausências.

Na sociedade, existem diferentes características sociais e culturais, assim, a diversidade é ampla e por isso não existiam motivos para abominar a pessoa surda com as suas diferenças. Como o próprio ativista Wrigley (1996) mencionou, as pessoas surdas não podem ser anuladas caso a surdez não possua um endereço fixo, mas podem se tornar parte da sociedade e ser respeitadas por suas singularidades. Metaforicamente ela não tem um lugar próprio, mas advém de dentro das pessoas surdas e sua expansão se dá devido às trocas e saberes do povo surdo.

A partir daí, me ocupei em aperfeiçoar as minhas estratégias de comunicação, tanto que optei pelo ensino e aprendizagem de línguas para surdos e desenvolvo pesquisas voltadas para essa área. Não por querer dar uma resposta àqueles que me desacreditaram, mas por entender que todas as pessoas são capazes e só precisam de incentivos. Enquanto surda, grande parte das minhas experiências se deram por meio de duas línguas, a Libras e a LPE, o que me permite socializar diariamente com surdos e ouvintes e aprender em contato com eles.

4.5 Resistência no Ensino Superior

Antes de ingressar no PPGEL-UFU, alguns meses após o fim da minha graduação, returnei à UFPA para cursar, informalmente e a convite do professor Astro Solar, uma disciplina que explorava o Letramento Acadêmico, algo que eu sentia falta de ter aprendido durante a graduação. Por se tratar de um curso intervalar, as disciplinas aconteciam em curto tempo e o tempo, para assimilar os conteúdos aprendidos durante os apertados planejamentos semestrais, também. Por isso, eu precisava ler os materiais novamente, após o encerramento dos semestres, para processar o que aprendi.

Durante a fase da escrita do TCC, eu me senti perdida, pois não sabia como e por onde começar. Buscava informações em livros e apostilas sobre metodologia de pesquisa e tentava me encontrar dentro deles, enquanto meu orientador e a intérprete de Libras contribuíam com suas explicações e possíveis apontamentos. Estes apontamentos eram referentes à minha escrita do TCC, informando o que já estava bom e o quais pontos precisavam melhorar.

Quando iniciei a disciplina de Letramento Acadêmico, me deparei com explicações e métodos de escrita que não foram repassados enquanto eu era aluna. Senti que precisava aprender mais, pois, em meu entendimento, eu havia aprendido o básico da sobrevivência acadêmica. Esse pouco foi o que me ajudou a construir o artigo final da especialização em Psicopedagogia, porém, eu sentia que não era suficiente.

Saí da graduação sabendo o básico e, para tentar me inscrever no PPGEL-UFU, precisei buscar modelos explicativos na internet, a respeito de como montar um projeto para o mestrado, além de contar com alguns livros de metodologia de pesquisa, usados para consulta, durante as produções acadêmicas do Constelação. Sem saber se minhas ideias estavam claras ou se meu projeto estava correto, pedi para que o Professor Astro Solar lesse e me desse um parecer. O professor disse que estava bom e assim submeti o projeto. Quando recebi a primeira nota, com relação aos projetos de pesquisa, fiquei chocada ao descobrir que a maior nota da linha submetida era a minha.

Algum tempo depois, após aprovada e já matriculada no mestrado do PPGEL, tinha que decidir quais disciplinas cursar. Não fazia ideia por onde começar, mas tinha consciência de que precisava entender a LA. As explicações que recebi na graduação nunca ficaram claras para mim e sentia que não aprendi nada. E de fato eu realmente não havia aprendido. Comprovei quando iniciei minhas aulas com a Profa. Dra. Valeska Souza⁴⁵, que designou a tarefa de explicar O que é a LA?

⁴⁵ Docente responsável pela disciplina Bases Teóricas em Linguística Aplicada e que, pouco tempo depois a esses ocorridos, se tornou minha orientadora do mestrado.

Para mim, era apavorante lidar com uma disciplina que tinha 90% das bases teóricas inteiramente abordadas em inglês, língua que eu sempre apresentei dificuldades para entender. Realmente eu queria aprender, mas não sabia como começar, afinal, por duas vezes havia sido desencorajada a cursar essa disciplina e eu precisava dela, para entender sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Tem certeza de que você dá conta?

Que sou péssima em inglês, eu já sabia, só não tinha noção do quanto. Quando jovem, tive um professor que nos obrigava a aprender a fluência dessa língua por meio da pronúncia, o que não era fácil para uma aluna surda que não conseguia entender como imitar os sons solicitados.

Quando me matriculei na disciplina Bases Teóricas da LA, acreditava que alguns conteúdos seriam traduzidos do inglês para o português, por isso me mantive firme na escolha de cursar a disciplina. Na nossa primeira aula, conheci a professora Valeska e meus novos colegas e notei que muitos deles vinham dos cursos de graduação em Letras – Inglês, o que apontava fluência na língua que eu tinha dificuldade.

Após a aula, acesei a ementa da disciplina através da plataforma de estudos remotos e me deparei com quase todos os conteúdos em inglês. O desespero foi imediato e, no mesmo instante, uma outra discente do PPGEL entrava em contato comigo, via Whatsapp, para saber se eu era fluente no inglês, pois meu nome constava como matriculada na disciplina. Respondi que não, mas teria que dar um jeito de tentar, pois entender a disciplina era importante para mim.

Ao notar que eu não iria desistir da escolha, fui questionada pela colega da pós-graduação se daria conta de levar aquela ideia adiante, pois seria desgastante demais para uma surda que era fluente apenas no português e a Libras. Insisti que, mesmo não sabendo, eu entrei no mestrado para aprender e iria em busca de alguma ferramenta que pudesse me ajudar na tradução dos textos. O importante era entender o que vinha a ser a LA e como ela se expandia em minhas pesquisas de Ensino-aprendizagem de línguas.

Confessei para a professora que eu não sabia inglês, mas que gostaria de permanecer na disciplina. Ela foi totalmente acolhedora e, logo após esse episódio, notei que não havia na nossa plataforma apenas textos originais em inglês, também havia sido inseridas traduções dos textos para o português. Embora as discussões se aprofundassem durante nossas aulas, eu ainda sentia dificuldades de entender os textos.

Durante a graduação, eu não tinha sido preparada para aprofundar teorias e me sentia deslocada diante de palavras extremamente complexas. Algumas delas foram derivadas do inglês e traduzidas para o português. O mesmo aconteceu na disciplina de Pesquisa Narrativa, que contou com a participação de um professor canadense, nativo da língua inglesa. Sobrevivi

usando aplicativos e sites de traduções do inglês para o português, além das traduções feitas pelas professoras⁴⁶ da disciplina e os colegas do PPGEL.

Estar de volta ao ambiente educacional e novamente me deparar com a língua inglesa trouxe o receio de ser ridicularizada mais uma vez - assim como fui em uma das escolas do ensino fundamental, onde as experiências com a língua inglesa aconteceram com base no método tradicional de ensino (DEWEY, 1938). Por não saber como pronunciar as palavras que meu professor obrigava a turma a ler em voz alta e ria, juntamente com os colegas, sempre que eu errava a forma de falar. Diferente das experiências vividas no ensino fundamental, dessa vez eu estava convivendo com pessoas adultas e muitas delas, além de formadas na área, eram/são professores de inglês. Ficava me perguntando se valia a pena se submeter a novas experiências desmotivantes, mas sabia que eu precisava das disciplinas cujas bases teóricas são formuladas na língua inglesa.

Eu precisava de ajuda para sobreviver dentro do mestrado e parti em busca de meios para me integrar nas discussões e aprender. Minha orientadora e alguns colegas foram essenciais para que eu pudesse participar das aulas, pois, durante as mesmas, os TILSP também pareciam ficar deslocados quando as leituras e discussões aconteciam em inglês. As professoras das disciplinas e os colegas ajudavam nas traduções para o português e assim eu acompanhava os conteúdos, sem perder explicações.

Nesse mesmo tempo, havia sido selecionada para a bolsa-pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e estava sendo convocada para assumir o cargo de docente temporária na Universidade Pública Estadual que eu havia sido aprovada, alguns meses antes. Rejeitei a experiência de ensino no Ensino Superior, por sem em um estado longe do meu, e pretendia me dedicar exclusivamente à compreensão da LA.

Em meio às descobertas que a LA me proporcionou, posso dizer que Moita Lopes (2006) foi o maior responsável pela minha identificação dentro do campo teórico-metodológico da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000, 2015). Segundo o autor, as investigações linguísticas deveriam incluir grupos que antes foram marginalizados pela sociedade e passar a investigar suas histórias e experiências dentro das práticas de linguagem. Nesse contexto, a pessoa surda e suas vivências entra em cena, um importante caminho que me incentivou a contar sobre minhas experiências e destacar a discussão sobre a surdez dentro do âmbito histórico-social da LA.

⁴⁶ Tanto a disciplina Bases Teóricas em Linguística Aplicada quanto Pesquisa Narrativa foram ministradas por professoras e de forma remota, por conta da pandemia Covid-19.

Nessa fase, as políticas de resistência de Lugones (2020) se intensificaram em minhas experiências e, dessa vez, eu não era a única resistindo em meio às diversidades existentes dentro do mestrado. A partir do momento em que eu passei a existir dentro do PPGEL-UFU, tive ajuda da minha orientadora, professores e meus colegas da pós-graduação para resistir. Ora as ocasiões eram referentes a falta de acessibilidade comunicacional para as plataformas remotas que utilizamos nesses dois últimos anos, tanto para as aulas⁴⁷ quanto para os encontros dos grupos de pesquisa e orientação e eventos acadêmicos, ora eram referentes ao acesso dos textos em inglês que eram traduzidos por eles. Antes, eu era uma minoria e, dessa vez, encontrei apoio e acolhimento de maneira singular e junto com a maioria. No caso, meus colegas e professores passaram a resistir junto comigo, para que eu pudesse existir dentro do programa de pós-graduação.

Ao entender que pessoas surdas também têm o direito de ter suas histórias investigadas, também entendi que a Pesquisa Narrativa, era/é um caminho teórico-metodológico que adoto para contar experiências. Assim, a compreensão de que a pesquisa narrativa também pode ser parte da interdisciplinaridade da LA, ajudou a me encontrar e trabalha a aprendizagem em diferentes contextos, um campo que muito me interessa.

⁴⁷ Mesmo com o retorno de atividades presenciais, após decretado o possível fim da pandemia Covid-19, meu programa permaneceu realizando atividades de forma remota, obedecendo ao edital ao qual fui aprovada. Por esse motivo, minha participação permanecia acontecendo de forma remota.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Oh! Felizes os que aprendem,
Sem poder mesmo ouvir;
Com olhos a fala entendem
Na esperança do Porvir!”
(Hino Ao Surdo Brasileiro –
Ana Rímol e Astério de
Campos)

Quando submeti meu projeto de pesquisa para o mestrado no PPGEL/UFU, confesso que jamais passou pela minha cabeça ingressar no campo da Pesquisa Narrativa. Para alguém que, após várias experiências boas e ruins, aprendeu a não se expor, me perguntava o que eu poderia atribuir a esse campo teórico-metodológico e o que ele teria a me atribuir? Será que eu iria gostar de expor a minha história de vida e episódios que fiz questão de apagar dos meus arquivos de memórias pessoais, pois entendia que não eram lembranças muito boas para se levar para vida? Mas, ainda assim, decidi tentar a experiência de contar... só não sabia o que contar, visto que todos somos constituídos de inúmeras histórias e experiências.

Perturbada pela dúvida, sem saber o que dizer ou por onde começar, me peguei refletindo sobre o que falar da minha história, sem precisar contar detalhes que ficariam sem respostas, mediante às dúvidas de quem me ler através desta pesquisa acadêmica... até entender que, dentro da Pesquisa Narrativa, é impossível ignorar detalhes e vivências de pesquisadores.

Sempre consegui contar sobre as coisas que vejo, principalmente sobre os progressos de pessoas que acompanho lado a lado ou à distância, mas nunca havia parado para observar ou analisar o meu progresso, até ter sido questionada pela minha orientadora e uma outra professora de Pesquisa Narrativa, durante um dos encontros em nosso grupo de pesquisa narrativa. A pergunta foi: o que eu tenho para falar sobre mim ou o que eu não sei sobre minha atual pesquisa?

Na tentativa de responder aos questionamentos feitos no encontro do GPNEP, me perguntei como foi o meu trajeto para chegar até o mestrado. Desse modo, me senti motivada a contar minhas vivências como aluna e o quanto essas experiências influenciaram em quem sou atualmente: surda, aluna surda do mestrado, uma pesquisadora narrativa que se interessa pelo contexto educacional de pessoas surdas e uma professora bilíngue (Libras/Português) em construção. Todas essas características se encontram dentro daquela criança surda que fui, aquela mesma criança que foi silenciada pelas circunstâncias e ambientes que participava e hoje escreve essa pesquisa, expondo o quanto reexistiu e resistiu para chegar até esse momento.

Embora eu não seja alguém que se familiarizou totalmente com a Pesquisa Narrativa, ainda busco me encontrar dentro desse campo teórico-metodológico. Ainda demonstro insegurança e dificuldades em me situar e/ou separar as histórias, assim como também acredito que, ao longo dessas leituras, meus leitores notarão histórias entrelaçadas pelo novelo das narrativas que lhes apresento.

Confesso que tentei explicá-las da melhor maneira possível e devo ter cometido algumas falhas no decorrer da escrita, enquanto tentava apresentar as histórias que me constituem e constroem enquanto aluna e surda e também posso ter deixado fios narrativos embaraçados. Assim, organizei este capítulo final em seções para atribuir os devidos créditos a elas. Utilizo as percepções acerca das minhas escritas, as necessidades de narrar, reescrever minhas narrativas, as dificuldades que tive para encontrar o meu tom narrativo e minha localização no espaço tridimensional.

5.1 Minhas percepções acerca da Reexistência e da Resistência

Quando iniciei esta pesquisa, tinha como objetivos narrar e compreender as histórias de reexistência e resistência, que marcaram o meu percurso educacional e social, como surda e aluna surda, além de entender como essas vivências contribuíram na minha construção social, por meio da surdez e suas implicações. Ao desempacotar as histórias, notei que estava expondo situações que nunca tinham sido compartilhadas. Apresentei uma versão cheia de percepções e sentidos que ninguém tinha conhecido.

Estar no meio das minhas justificativas social, pessoal e práticas era apavorante. No decorrer dessa pesquisa, expressei sentimento de vergonha por me expor e o motivo pelo qual não gosto de chamar a atenção dos outros e muito menos de ser vista como destaque principal, assim como também apontei minhas fragilidades a respeito do saber e o não saber. Após reler meus escritos, passei a enxergar muito de mim e o quanto cresci, seja no quesito de reexistência como de resistência, mais do que eu supunha ser capaz de escrever e/ou contar. Pude compreender que as experiências narradas moldaram a minha existência e me construíram como ser humano.

A surdez não modificou apenas a minha vida. Ela também gerou conflitos no meu desempenho escolar e na minha vida social e particular, além do convívio familiar. Entendo que, assim como eu, meus pais fizeram o que lhes foi possível e, também, me vi aprendendo a reexistir em diversos contextos, não porque achava que era a melhor solução, pois não parei

para analisar todas as situações em que me encontrei, mas por ser as únicas opções que foram apresentadas na época. Simplesmente segui o fluxo da vida e fui indo... indo... e indo até chegar em um lugar que me senti acolhida.

Enquanto escrevia, notei que, decorrer das experiências, não me foram dadas muitas opções de escolhas quanto aos locais que poderia sentir que eu pertencia. Como deixo explícito, eu precisei me reinventar para existir nas escolas, na clínica fonoaudiológica. Me vi precisando aprender a existir dentro do mundo dos surdos, enquanto construía minha identidade bilíngue, e entender que minha reexistência é o que constitui a pessoa que sou, independente da surdez.

Essas experiências me ensinaram e atribuíram o sentido da resistência diante das imposições advindas da cultura majoritária. Aprendi que ser surda não era um entrave na minha vida, uma realidade que eu passei muitos anos acreditando existir, mas um fator positivo que firmava/firma na minha existência. No sentido de confirmar minha existência como surda, também busquei pesquisas e poesias que valorizassem as características do povo surdo, para inserir em minhas epígrafas e poemas, em sentido de resistência e resistência, no entanto, o fato de estarem disponibilizados apenas em Libras e o processo de tradução da língua de sinais para a LPE nem sempre ocorrer de maneira fidedigna, optei por textos escritos e me ocupei em destacar os estudos de Wrigley e o Hino Ao Surdo Brasileiro, criado para destacar a valorização das pessoas surdas do meu país.

Essas descobertas me permitiram expandir meu conhecimento e me trouxeram até esse momento, enquanto finalizo esta pesquisa de mestrado contando minhas histórias - iniciadas como uma criança que precisou se reinventar para reexistir e os momentos em que foi preciso resistir para ser quem hoje sou -, e a compartilho com a sociedade.

5.2 Dificuldades de narrar

Quando comecei a contar minhas histórias, não fazia a mínima ideia por onde começar. Escrevia textos enormes, lia e relia diversas vezes, antes de encaminhar para a minha orientadora e assim receber os comentários necessários, antes de encaminhar para leitura no GPNEP. Recebia vários conselhos para diminuir as narrativas, separando as várias histórias que se encontravam aninhadas.

Enquanto tentava encurtar as narrativas, tentava identificar onde estavam os pontos que separavam minhas histórias. Na minha percepção, estava absolutamente normal. Eu havia aprendido a detalhar as informações e através de informações que acreditava completar as

lacunas que ficavam vazias, assim, selecionava o que merecia e o que não merecia compor a história. Como exemplo, cito a narrativa **Descoberta da Surdez**. Antes de decidir quais informações eu iria apresentar, narrava um resumo do meu trajeto, nos quase dois meses em que fiquei no hospital e queria pular para o meu retorno à escola, no ano seguinte.

Achava que a *Temporalidade*, de Clandinin e Connelly (2015), caberia nessa experiência e poderia fazer um breve relato do antes e do depois. Era importante para mim que a narrativa trouxesse consigo as transformações que vivi, principalmente que minhas palavras ajudassem aos meus leitores a enxergar minhas experiências da forma que as expresso.

Para alguém que não sabia como e por onde começar, sinto que não cumpri apenas o papel de desempacotar minhas lembranças. Também abri gavetas íntimas e expus algumas lembranças que estavam dentro delas, coisas que me moldaram e expressaram como me senti diante das circunstâncias e pessoas que me foram apresentadas ao longo da vida. Posso dizer que desembaraçar os fios narrativos, enquanto narrava os episódios, contribuiu na descoberta de quem me tornei. Acho que foi bom falar, pois pude retirar alguns sentimentos que jamais tinham sido socializados e me senti mais leve.

5.3 Em busca do tom narrativo

Conforme já dizia Guimarães Rosa, “viver é um rasgar-se e remendar-se”. Lembro a primeira vez que acertei o tom, narrando os detalhes sobre o **Meu estojo escolar**, e fui elogiada por uma das professoras responsáveis pela disciplina de Pesquisa Narrativa, pelo tom narrativo que usei. Tentei, em outros momentos, sentir o prazer de narrar e não consegui me encontrar. Enquanto lia meus poemas, notei que meus tons poéticos eram curtos e diretos. Percebi que me identificava melhor quando narrava sobre sentimentos que me tomam no momento.

Ao escrever as demais narrativas, a cada novo texto, era um desafio para mim, pois me sentia distante do meu tom. Sempre fui boa em rimar e combinar versos, mas em textos que me expunham, de forma direta, perdia o encanto. O desejo de me entender era maior do que a vontade de encontrar meu tom, então, deixei para buscá-lo em outro momento.

No entanto, foi somente no período em que estava construindo a primeira versão desta dissertação, visando a qualificação, que finalmente resgatei meu incentivo para contar. Enquanto visitava a casa de uma amiga, sua filhinha Polly⁴⁸, uma criança dinâmica e interativa

⁴⁸ Nome fictício para fim de pesquisa narrativa.

me contava suas histórias. Ao observar a forma como ela contava e desenrolava uma historinha inventada por si, sentia mais interesse em saber como terminava e como ela era capaz de pensar cada um dos episódios que narrava. Achei incrível a fluidez com a qual ela inventava histórias.

Lembrei da criança tagarela que fui e a respeito do tanto que eu gostava de falar. Quis saber o que foi feito dessa criança e lembrei que ela havia sido silenciada por uma nova realidade que lhe foi imposta. Ao mesmo tempo em que analisava a forma de contar da Polly, tentava articular uma estratégia em que eu pudesse me ajudar a contar e narrar minhas experiências e vivências.

Talvez alguns/algumas leitores/leitoras, diante dos expostos nesta pesquisa, acreditem que eu já o encontrei, mas, para mim, sinto que ainda estou aprendendo como caminhar e desempacotar minhas experiências para construir meu tom narrativo. Sou uma criança aprendendo a engatinhar dentro do percurso teórico-metodológico narrativo e esses são os meus primeiros passos.

5.4 Percepção de sentidos: Quem fui, quem sou e quem pretendo ser?

Enquanto relia esta pesquisa, observava os rumos que ela estava tomando. Comparando meu espaço tridimensional, construídos em Clandinin e Connelly (2015), via quem fui, quem sou atualmente e quem busco ser futuramente. Acho importante apresentar aos meus leitores essas indagações, baseadas nos olhares que atualmente direciono a mim e minhas experiências, no sentido de reexistência e resistência como surda e aluna surda em contexto de aprendizagem.

Quando iniciei minhas primeiras experiências de reexistência, acerca da surdez e suas implicações, em meados de 1997, eu era apenas uma criança tentando encontrar meios de sobrevivência diante da vastidão do mundo que era, e ainda é, cruel. Mesmo com tão pouca idade, já descobria meios de “sobreviver” sem a audição e, juntamente com meus familiares e amigos, busca formas de sobreviver junto com eles dali por diante. Eu sobrevivi a muitos episódios e reexisti em muitos deles, que me ensinaram a ser resiliente.

A criança que existiu há 25 anos foi silenciada pela imposição que a cultura ouvinte a obrigou a aceitar. Nunca recebeu um pedido de desculpas pelas ocasiões que anularam a sua voz e foi diminuída pela autoridade dos adultos. Gostaria de pedir desculpas a ela, por todas as vezes que eu também não lhe dei a devida atenção e não percebi que o silenciamento a feria.

Há experiências moldam tanto, que acabam limitando a compreensão de quem fui em algum momento. Sendo aquela garotinha, eu aprendi que é possível formular possibilidades de

reexistir onde a doutrinação impera. Vi o quanto meus esforços para ser alguém foram válidos e permitiram crescer e me tornar alguém importante. Graças à persistência daquela criança, hoje essa mesma garotinha ocupa uma sala de aula no ensino superior e está se aperfeiçoando para ser professora.

Atualmente, eu ainda sou aquela criança surda, mas lapidada por muitos acontecimentos. Nessa pesquisa, além da garotinha, também fui uma pré-adolescente respondona, adolescente revoltada e adulta militante – características que possui no decorrer desta investigação -, que procurava sobreviver nas salas de aulas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursinhos preparatórios para o vestibular, Graduação e Pós-graduação.

Dessa vez ocupo uma vaga no Mestrado e, assim como todos os anos, também busco uma forma de sobrevivência, para reexistir e resistir em meio às dificuldades com a LPE e o inglês. Não é um trajeto fácil, considerado as dificuldades que tenho com a língua inglesa, mas também sou uma surda se tornando professora de línguas, em busca de aprendizagem. É justamente nesse cenário que busco aprimorar minhas práticas e existir em meio às diversidades que me têm sido apresentadas.

Essas buscas por aperfeiçoamento são justamente o que alimentam o desejo de quem eu gostaria de ser futuramente. Esse desejo compõe meus planos para onde eu gostaria de estar: lecionando nas salas de aula do ensino superior. Em minha construção como aluna surda, professora e pesquisadora, não deixo de defender que a mudança deve vir das formações que recebemos no percurso acadêmico de formação.

As minhas passagens por esses ambientes foram conturbadas e notei que esse é local de uma enorme demanda de prática para os professores que irão lidar com alunos de diferentes características e necessidades. Não se trata apenas de acolher pessoas surdas, pois as salas de aula do ensino superior não são singulares, mas formadas por uma enorme pluralidade que acolhe a todas as pessoas que partem em busca do conhecimento acadêmico.

Assim como esta pesquisa aponta parte dessas características e necessidades vividas por mim - as quais eu espero, de coração, poder contribuir significativamente com as descobertas e investigações que você, querida leitora / querido leitor, acaba de obter enquanto me lê -, pretendo expandir minhas investigações educacionais centradas em experiências docentes. Possivelmente, novos passos serão vislumbrados, com novas narrativas e outras tantas vivências experienciadas ao longo da minha existência.

Me despeço e agradeço a dedicação tida, para me ler até aqui. Finalizo esta pesquisa com o poema autoral **Quem fui, quem sou e quem serei?**, inspirado pelas experiências compartilhadas ao longo deste estudo.

Quem fui, quem sou e quem serei?

Nasci uma menina inquieta
 Muito curiosa e também tagarela
 Que adorava cantar com as melodias de
 Aquarela
 Carimbolava sem parar, mas nunca em
 linha reta.

 Fui uma criança que aprendeu a existir
 Que entre lábios inaudíveis passou a
 reexistir
 Entre palavras desconhecidas aprendeu a
 sorrir
 E com as circunstâncias da vida, aprendeu
 a resistir.

 Eu sou uma criança curiosa que cresceu

Em meio as circunstâncias da vida,
 aprendeu

Viajando em Constelações, Estrelas colheu
 E entre tantas luzes, o Sol conheceu.

Eu estou constantemente aprendendo a
 crescer

Para fazer cada esforço valer
 Enquanto busco o Universo conhecer
 E as experiências nas constelações
 engrandecer.

Eu fui essência
 Eu sou reexistência
 Eu serei resistência.

(A Dama da Lua)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. In.: **Companhia de Letras**, 2009. Tradução: Júlia Romeu.
- ALMEIDA, J. M. S. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos / Judith Mara de Souza Almeida. - 2015.
- ALMEIDA, S. C., Letramento de surdos na abordagem bilíngue. In.: **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 9, n. 1, 2021, 2021. P. 234-258.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. Desafios no processo de letramento de alunos surdos. In.: **Revista (Con)texto Linguístico**, Vitória, v. 14, n. 27, p.307-319, 2020.
- ASPILICUETA, P.; CRUZ, G. C. Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In.: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. (Orgs.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. – organizadoras. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- BAT-CHAVA, Y. Diversity of Deaf Identities. In.: **American Annals of the Deaf**, Volume 145, Number 5, December 2000, pp. 420-428. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0176>.
- BENSON, P. Narrative Inquiry in Applied Linguistics Research. In.: **Annual Review of Applied Linguistics**, 34, 154-170, 2014. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000099>.
- BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas do Brasil. In.: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 30, Número 1. Janeiro / Abril, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100009>.
- BLANCO, G. A. R.; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S.; OLIVEIRA, T. “Se fere minha existência, serei resistência”: a produção de textos midiáticos nas redes sociais on-line como reexistência interseccional. In.: **Contemporânea, Revista de Comunicação e Cultura**. v.19, n.02. mai-agos, 2021. P. 36-58. <https://doi.org/10.9771/contemporanea.v19i2.35884>.
- BOTELHO, P. Oralizados e identidades surda. In.: **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. / SKLIAR, C. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 09 abr. 2022.

BRASIL, Lei Nº 11.769, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL, Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL, Nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113055.htm>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação Especial, de 07 de janeiro de 2008. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Educação Especial. Brasília, DF : Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRITO, F. B. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais / BRIOTO, F. B.; Orientação PRIETO, R. G. São Paulo: s.n., 2013.

CALIXTO, H. R. S.; RIBEIRO, A. E. A.; RIBEIRO, A. A. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. In.: **Revista Brasileira Estudo Pedagogia**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593. Set./dez. 2019. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.100i256.4021>.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In.: **Surdos: qual escola?**. SÁ, N. (Org.). – Manaus: Editora Valer e Educa, 2011. P. 77-99.

CARDOSO-JUNIOR. W. S. **Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras**, 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

CLANDININ, J.; CAINE, V. Narrative Inquiry. In.: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. (Org.) **Reviewing Qualitative Research: In the social sciences**. London, Reino Unido and Washington D.C, EUA: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**. Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker; P. P. Peterson (Eds.), **International Encyclopedia of Education** (3rd ed.). New York: Elsevier, 2010. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>.

CLANDININ, D. J., HUBER, J., HUBER, M., MURPHY, M. S., MURRAY-ORR, A., PEARCE, M., STEEVES, P. **Composing Diverse Identities**: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers. London/New York: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203012468>.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.. Stories of experience and narrative inquiry. In.: **Educational Researcher**, 19(5), 1990. 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>.

CRUZ, R. C. V. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais / Cruz, R. C. V., 2016.

CRUZ, R. C. V.; SOUZA, V. V. S. Processo de educação dos surdos a partir da língua de sinais: um olhar para letramento e gêneros. In.: **Interletras**, v. 4, Edição nº 22, de Outubro/2015 a março/2016. P. 1-20.

DA ROCHA, S. M.; FAGUDES, I. P. “Minha língua, minha história, meu processo de escolarização”: narrativas de si de docentes surdos. In.: **The Specialist**., v. 40, nº 3, ano 2019. P. 1-20. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a15>.

DEWART, G.; KUBOTA, H.; BERENDONK, C.; CLANDININ, J.; CAINE, V. Lugones's Metaphor of “World Travelling” in Narrative Inquiry. In.: Research Article-Graduate Student. **Qualitative Inquiry**. 1–10, The Author(s) 2019.

DEWEY, J. **Experience and Education** / 1938. Washington D.C, EUA [1952] e Brasil: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOZIART, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. / DOZIART, A. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva)

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London, Reino Unido and Washington D.C, EUA: The Falmer Press, [1997] 2005.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In.: SKLIAR, C. (Org.) / **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

FIGUEIREDO, C. **Novo dicionário da Língua Portuguesa** [1913], 2010.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In.: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I.** – Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006.

GESER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. / GESER, A. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 1997, 2002. 7^a edição. São Paulo: Pleux Editora, 2002.

HADJIKAKOU, K.; NIKOLARAIZI M. The Impact of Personal Educational Experiences and Communication Practices on the Construction of Deaf Identity in Cyprus. In.: **American Annals of the Deaf**, Volume 152, Number 4, Fall 2007, pp. 398-414. <https://doi.org/10.1353/aad.2008.0002>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12^a.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2020.

KARNOPP, L. B.; POKORSKI, J. O. Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos. In.: **The Especialist.**, v. 40, nº 3, ano 2019. P. 1-14. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a11>.

LAGE, A. L. S.; KELMAN, C. A. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. In.: **Revista Brasileira de História da Educação**. V. 19, 2019. P. 1-23. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050>.

LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição da Escrita: Algumas Questões. In.: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas.** Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

LIMA, M. D., 1985 - **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos** [recurso eletrônico] / Marisa Dias Lima. - 2018.

LISPECTOS, C. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In.: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. Lugones Source: Hypatia, Vol. 2, No. 2 (Summer, 1987), pp. 3-19. Published by: Wiley on behalf of Hypatia, Inc, 2013. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>

MELLO, D. Pesquisa Narrativa e formação docente: alguns aspectos teóricos-metodológicos importantes. In: GOMES-JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. (p. 47 a 52). <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61>.

MELLO, D.; MURPHY, S., CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. In.: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set/dez. 2016. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v01.n03.p565-583>.

MIRANDA, J. F.; CARDOSO-JUNIOR, W. S.; CARVALHO, G. P. M. Metodologia viso-verbal aplicada ao português como segunda língua (L2) para surdos. In.: **Anais Prêmio Jovem Extensionista 2015**. Jornada de Extensão UFPA, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/proexufpa/docs/premio_jovem_extensionista_2015>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA-LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORAES, E. T. C. R. **A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações** / MORAES, E. T. C. R. - 2018.

MORAIS, E. A., **Tenho uma aluna surda**: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular / MORAIS, E. A. - 2017.

MÚSICA. Me Revelar, In.: DUNCAN, Z., **Album Sortimento**, 2021.

NASCIMENTO, A. C. S. G.; FERNANDES. S. F.; JESUS, J., D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. In.: **Educação Unisinos** – v. 24, 2020. P. 1-18. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.28>.

PADILHA, M. S.; FERREIRA, A. P. A.; SÁ-SILVA, J. R.; LIMA, M. R. S. Alfabetização e Letramento de Surdos: uma ênfase na Língua Brasileira de Sinais. In.: **Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, 2021. P. 221-241.

PADOVANI NETTO, E. **Ensino para diferentes sujeitos**: as aulas de história e inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. / PADOVANI NETTO, E. ; 1. Ed. – Belém [PA] : Paka-Tatu, 2019.

PAIVA, G. X. S; MIRANDA, J. F.; LEITE, L. S.; OLIVEIRA, L. F. Português como segunda língua para surdos: mapeamento de pesquisas em Linguística Aplicada. In.: SOUZA, V. V. S; NASCIMENTO, M. R.; MARQUES, M. M. (Orgs.). **Mapeando a Linguística Aplica em sua multiplicidade**: (re)descobertas. São Carlos - São Paulo: Pedro & João, 2021. P. 133-149.

PERLIN, G. Identidades surdas. In.: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998b. pp. 51-71.

PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. In.: **Estudos Surdos – Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/NPU/CED, Florianópolis, 2003.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In.: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.), **A invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

QUINTANA, M. Poemino Do Contra. In: **Caderno H**, Mario Quintana: Poesia Completa, Editora Nova Aguilar, p. 257.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** / RIBEIRO, D. - Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre práticas pedagógicas e processo de desenvolvimento bicultural. In.: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, Brasília, 2016. p. 1-8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. / SÁ, N. R. L. 2. Ed. – São Paulo : Paulinas, 2010. – (Coleção pedagogia e educação).

SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola?** / SÁ, N. (Org.). Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus. 2007.

SITE. **Instituto Claro**. Leitura Labial: o que você precisa saber antes de conversar com uma pessoa surda. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/reportagens/leitura-labial-o-que-voce-precisa-saber-antes-de-conversar-com-uma-pessoa-sorda/#:~:text=%E2%80%93%20%E2%80%9CArticule%20bem%20os%20l%C3%A1bios%2C,interlocutor%20falar%20de%20forma%20fracionada.>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SITE. **SignumWeb**. Os impactos da falta de acessibilidade para os surdos, no dia a dia. Disponível em: <<https://blog.signumweb.com.br/negocios/impactos-da-falta-de-acessibilidade-para-os-surdos-no-dia-a-dia/>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SITE. **Sempre IoT**. Campainha para deficiente Auditivo. Disponível em: <<https://sempreiot.com.br/produto/campainha-para-deficiente-auditivo-app-aplicativo/#:~:text=Os%20dispositivos%20se%20intercomunicam%20pela,pode%20ser%20instalado%20em%20v%C3%A1rios>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad.: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e suas diferenças. In.: **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. SKLIAR, C. (Org.) Porto Alegre, Mediação, 1998b. pp. 7-32.

SKLIAR, C.; QUADROS, R.M. “Bilingual Deaf Education in the South of Brazil”, em: Mejía, Anne-Marie de (ed.): **Bilingual Education in South America**. Multilingual Matters Ltd: Clevedon, Buffalo, Toronto, 2005. 35-47. <https://doi.org/10.21832/9781853598203-004>.

SOUZA, R. C. B., COSTA, R., O processo de alfabetização e letramento de surdos. In.: **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.68543-68555, sep. 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-338>.

STROBEL, K. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2006.

STROBEL, K. L. Histórias de surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In.: **Estudos Surdos II.** / QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STÜRMER-INGRASSIA, I. E. Discursos sobre a educação bilíngue para surdos: pesquisas e dados estatísticos nas relações de saber-poder-verdade que produzem essa educação. In.: **Educação Unisinos** - v. 24, 2020. P. 1-22. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.27>.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. A constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação de Professores de Surdos. In.: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>.

WITCHS, P.H.; LOPES, M. C. Educação de surdos e governamentalidade linguística no estado novo (BRASIL, 1934-1948). In.: **História da Educação.** Porto Alegre, v. 19, n. 47. Set./dez., 2015. P. 175 – 195. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/45771>.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness.** Washington, Gallaudet University Press, 1996.