



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES**

RICARDO SANTOS DANTAS

EMOÇÕES EM NARRATIVAS DE CORPOS SURDOS

**ILHÉUS – BAHIA
2023**

RICARDO SANTOS DANTAS

EMOÇÕES EM NARRATIVAS DE CORPOS SURDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão.

**ILHÉUS – BAHIA
2023**

D192

Dantas, Ricardo Santos.

Emoções em narrativas de corpos surdos / Ricardo Santos Dantas. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.
325f. : il.; anexo.

Orientador: Rodrigo Camargo Aragão
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL
Inclui referências e apêndices.

1. Surdos. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Emoções. 4. Narrativa. 5. Memória autobiográfica. 6. Identidade. I. Título.

CDD 362.42

RICARDO SANTOS DANTAS

EMOÇÕES EM NARRATIVAS DE CORPOS SURDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Ilhéus, 31 de maio de 2023.

Banca Examinadora

Rodrigo Camargo Aragão (Orientador)

Doutor em Linguística — Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Wolney Gomes Almeida (Examinador)

Doutor em Educação — Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Ana Claudia Turcato de Oliveira (Examinadora)

Doutora em Linguística — Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Claudia Hilsdorf Rocha (Examinadora)

Doutora em Linguística Aplicada — Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Thalita Cunha Rezende (Examinadora)

Doutora em Estudos Linguísticos — Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

À Nina Dantas (*In memoriam*),
À Manoel Filgueiras Dantas (*In memoriam*),
À Nilton Carlos Borges Lavigne (*In memoriam*),
À Catherine Santana (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos[às] Surdos[as], sem os[as] quais este trabalho não seria possível. Agradeço pela coragem de contarem suas narrativas de maneira tão rica e cheia de desejos por novos olhares sobre seus corpos. *Estrela Lua, Ninja, Livre, Sol, Boa Noite, Frio, Raiva e Filme*: gratidão!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão, por acreditar nas mudanças humanas e por me apresentar possibilidades de conversações e emoções. Gratidão por essenciais “diálogos” nas horas mais difíceis da minha trajetória. Sua compreensão me permitiu agir até o final.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) e ao corpo docente que o compõe. Especialmente, agradeço ao Prof. Dr. Luís André Mitidieri.

À minha psicóloga Cleudes Avelino Abreu, cuja escuta me fez transformado para a vida.

Aos[às] parceiros e parceiras de luta e resistência do Grupo de Pesquisa FORTE, pelos abraços, pelo amor externado e pelos acolhimentos durante nossos diálogos, mesmo que à distância. Que essa sinestesia não se acabe.

Às minhas grandes professoras, amigas e conselheiras, Profa. Dra. Maria D’Ajuda Alomba e Profa. Me. Maria das Graças Teixeira Góes, que, nas minhas rasuras, contribuíram para que eu me mantivesse firme e forte, cosendo meu fazer acadêmico.

À primeira turma de Doutorado (2019), minha turma querida, que juntos[as] compusemos novas narrativas e alicerces para o novo que viria. O amor mais que especial à minha amiga Camila Santos, caminhante na terra, no céu e nas estrelas.

Ao Centro Integrado Oscar Marinho Falcão, por acolher minhas pesquisas de campo de ontem e de sempre.

Ao Ilê Axé Oyá Funké, meu ventre, minha ancestralidade, meu Axé. Ao meu Pai Oxalá. Às amigas e intérpretes de Libras Roberta Brandão e Neta Oliveira.

Às amigas e parceiras Ísis Conrado Haun, Karine Franco Dantas, Marise Guedes, Yákira Dantas, Eliana Sausmickt, Fátima Santa Fé, Iana Clara, Iolanda Costa: gratidão!

À Jaíne Andrade Pereira, uma dedicação e afeto de sempre.

À minha família, meu abraço e minhas emoções.

O vestido de mainha
(In Memoriam)

A melodia se entranhou
No vestido sem corpo.
A melodia
Dançou o silêncio
Na tessitura entre o invisível
E os planos terrenos.

Era o encontro,
Por via única, da melodia
E a estática matéria que
Negou a estética do tecido
No corpo.

Veio, certamente, em mim, a Memória
Que bailava Nina,
Minha mãe.
Ela dançava a vida,
Eu vi!
Ela dançava o amor.
Dançava a inesperada
Partida
Segurando-se em acordes
Celestiais.
Tudo sinfônico entre
O adeus e as lágrimas.

Foi doído o desencontro,
A partida sem volta.
Foi doído!
Ela, mainha, não queria partir.
Queria a vida.
Ainda assim, se foi...
Bailando...
Sem o vestido que tanto
Desejara.

(Ricardo Dantas)

DANTAS, Ricardo Santos. **Emoções em narrativas de Corpos Surdos**. 2023. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

RESUMO

O objetivo desta tese é investigar como as emoções modulam ações dos Corpos Surdos, trazendo à tona os linguajares discursivos silenciados no contexto das exclusões e nos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sobre Surdos[as]. Defendo que, a partir das narrativas autobiográficas, os[as] participantes da pesquisa reverberaram transformações em ações socioculturais, reconhecendo seus corpos, suas interseccionalidades e suas emoções como espaços de linguagem, quebrando o silenciamento histórico que impede novas formas de olhar os afazeres políticos. A dimensão qualitativa e metodológica desta pesquisa dialoga com a Biologia do Conhecer e a Pesquisa Narrativa, propondo ações sobre emoções, linguagem, conversações matrísticas e patriarcais, numa interface com a Linguística Aplicada. O problema inicial é a busca por pistas sobre como as emoções desveladas nos encontros presenciais no decorrer da pesquisa, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), apontam manifestações corporais mais liberadas. Como resultados, a resistência e a consciência de si, enquanto pessoas Surdas, apresentam-se em conversações com outros[as] no linguajar e no emocionar. A partir dos diversos procedimentos utilizados, uma pedagogia matrístico-crítico-reflexiva foi capaz de transformar e romper narrativas autodepreciativas originadas do pensamento patriarcal e fonocêntrico.

Palavras-chave: Surdos[as]; Libras; Emoções; Narrativas Autobiográficas; Identidades.

DANTAS, Ricardo Santos. **Emotions in narratives of Deaf Bodies**. 2023. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate how emotions modulate actions of Deaf Bodies, bringing to light the discursive languages silenced in the context of exclusions and studies on the Brazilian Sign Language (Libras) and Deaf people. I argue that, from the autobiographical narratives, the research participants reverberated transformations in sociocultural actions, recognizing their bodies, their intersectionalities and their emotions as spaces of language, breaking the historical silencing that prevents new ways of looking at political affairs. The qualitative and methodological dimension of this research dialogues with the Biology of Knowing and Narrative Research proposing actions on emotions, language, matristic and patriarchal conversations, in an interface with Applied Linguistics. The initial problem is the search for clues about how the emotions unveiled in the face-to-face meetings during the research, in the Specialized Educational Attendance (AEE) room - Colégio Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF) point to more liberated body manifestations. As a result, resistance and self-consciousness, as Deaf people, are presented in conversations with others in language and emotion. From the various procedures used, a matristic-critical-reflexive pedagogy was able to transform and break self-deprecating narratives originating from patriarchal and phonocentric thinking.

Keywords: Deaf; Libras; Emotions; Autobiographical Narratives; Identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Narrativa Autobiográfica de <i>Estrela Lua</i>	122
Figura 2: Narrativa Autobiográfica de <i>Estrela Lua</i> lembrava a sua história.....	124
Figura 3: Entrevista Semiestruturada — Contar a sua história	128
Figura 4: Entrevista Semiestruturada de <i>Estrela Lua</i> sobre emoções por não ouvir	131
Figura 5: Entrevista Semiestruturada sobre como <i>Estrela Lua</i> lembrava da escola	132
Figura 6: Oficina Pedagógica — Como <i>Estrela Lua</i> se sente na escola com colegas ouvintes.....	133
Figura 7: Entrevista Semiestruturada — Como era a família de <i>Estrela Lua</i> e o que lembrava do passado.....	134
Figura 8: Oficina Pedagógica de como <i>Estrela Lua</i> se projeta no futuro.....	135
Figura 9: Narrativa Autobiográfica de <i>Boa Noite</i>	137
Figura 10: Narrativa Autobiográfica de <i>Boa Noite</i>	138
Figura 11: Entrevista Semiestruturada sobre <i>Boa Noite</i> narrar a sua história.....	141
Figura 12: Entrevista Semiestruturada sobre quais emoções você <i>Boa Noite</i> tem sobre ser Surdo.....	142
Figura 13: Entrevista Semiestruturada — Como era a escola vida sua?.....	144
Figura 14: Colagem descritiva de como <i>Boa Noite</i> se sente com professores[as]	145
Figura 15: Colagem descritiva de como <i>Boa Noite</i> se sente com colegas ouvintes.....	145
Figura 16: Entrevista Semiestruturada de como era a família de <i>Boa Noite</i> ? O que ele lembrava do passado.....	146
Figura 17: Entrevista Semiestruturada de como <i>Boa Noite</i> se vê após os encontros ...	148
Figura 18: Narrativa autobiográfica de <i>Filme</i>	151
Figura 19: Imagem que lembra a história de <i>Filme</i>	152
Figura 20: Colagem descritiva de como <i>Filme</i> se sente enquanto pessoa Surda e a relação com a escola.....	153
Figura 21: Narrativa Autobiográfica de <i>Filme</i> sobre contar a própria história	155
Figura 22: Entrevista Semiestruturada sobre quais emoções <i>Filme</i> tem sobre ser Surdo	156
Figura 23: Entrevista Semiestruturada de como era a vida de <i>Filme</i> na escola	157

Figura 24: Entrevista Semiestruturada de como era a família de <i>Filme</i>	159
Figura 25: Colagem Descritiva de como <i>Filme</i> se apresenta na sobre o seu futuro.....	161
Figura 26: Narrativa autobiográfica de <i>Frio</i>	163
Figura 27: Colagem descritiva de como <i>Frio</i> se sente enquanto pessoa Surda.....	164
Figura 28: Colagem Descritiva que lembra a história de <i>Frio</i>	164
Figura 29: Narrativa Autobiográfica de <i>Frio</i> sobre contar própria história	166
Figura 30: Entrevista Semiestruturada de como <i>Frio</i> se sentia como pessoa Surda....	168
Figura 31: Entrevista Semiestruturada de <i>Frio</i> sobre quais emoções por ser Surdo....	168
Figura 32: Como era escola na vida de <i>Frio</i> e o que ele lembrava	169
Figura 33: Colagem Descritiva de <i>Frio</i> de como eram as suas emoções em sala de aula	171
Figura 34: Entrevista Semiestruturada de como era a ser família de <i>Frio</i> e quais as lembranças	172
Figura 35: Colagem descritiva de <i>Frio</i> sobre sua vida futura	174
Figura 36: Colagem Descritiva de como <i>Frio</i> se sentiu após os encontros.....	174
Figura 37: Narrativa Autobiográfica de <i>Livre</i>	176
Figura 38: Oficina Pedagógica de <i>Livre</i> sobre a escola.....	179
Figura 39: Entrevista Semiestruturada de como <i>Livre</i> se lembrava da sua história.....	181
Figura 40: Entrevista Semiestruturada de <i>Livre</i> sobre contar a própria história	182
Figura 41: Entrevista Semiestruturada de <i>Livre</i> sobre ser Surdo	183
Figura 42: Entrevista Semiestruturada de como era a vida de <i>Livre</i> escola	185
Figura 43: Entrevista Semiestruturada de como era a família de <i>Livre</i> e o que ele lembrava	186
Figura 44: Colagem descritiva de <i>Livre</i> sobre o seu futuro.....	188
Figura 45: Oficina Pedagógica de <i>Livre</i> sobre mudanças a partir das reflexões.....	188
Figura 46: Narrativa Autobiográfica de <i>Raiva</i>	190
Figura 47: Narrativa Autobiográfica de <i>Raiva</i> sobre sua história de vida.....	191
Figura 48: Oficina Pedagógica — Colagem de <i>Raiva</i> sobre a escola	193
Figura 49: Entrevista Semiestruturada de <i>Raiva</i> sobre sua história	194

Figura 50: Oficina Pedagógica — Como <i>Raiva</i> será no futuro.....	195
Figura 51: Entrevista Semiestruturada de <i>Raiva</i> sobre ser Surdo	196
Figura 52: Entrevista Semiestruturada de <i>Raiva</i> sobre a escola. O que lembrava?.....	197
Figura 53: Entrevista Semiestruturada de <i>Raiva</i> sobre sua família.....	199
Figura 54: Colagem Descritiva de <i>Raiva</i> sobre ser Surdo.....	201
Figura 55: Colagem Descritiva de como <i>Raiva</i> se sentia na escola/ dentro da sala de aula	201
Figura 56: Colagem descritiva de como <i>Raiva</i> se vê no futuro.....	202
Figura 57: Narrativa Autobiográfica de <i>Sol</i>	204
Figura 58: Colagem descritiva de <i>Sol</i> sobre ser Surdo.....	205
Figura 59: Narrativa Autobiográfica de <i>Sol</i> que lembrou sua história	206
Figura 60: Colagem Descritiva sobre as emoções de <i>Sol</i> na escola	207
Figura 61: Oficina Pedagógica — Emoção de <i>Sol</i> sem Intérprete de Libras	208
Figura 62: Narrativa Autobiográfica de <i>Sol</i> sobre contar sua história	208
Figura 63: Entrevista Semiestruturada de <i>Sol</i> sobre emoções de ser Surdo.....	211
Figura 64: Como foi a escola na vida de <i>Sol</i> e do que lembrava.....	211
Figura 65: Entrevista Semiestruturada de <i>Sol</i> sobre a família sua e do lembrava.....	213
Figura 66: Colagem Descritiva de <i>Sol</i> depois da pesquisa.....	217
Figura 67: Narrativa Autobiográfica de <i>Ninja</i>	219
Figura 68: Colagem Descritiva de <i>Ninja</i> sobre emoções por ser Surdo.....	220
Figura 69: Narrativa Autobiográfica de <i>Ninja</i> lembrando sua a história	221
Figura 70: Oficina Pedagógica — Como <i>Ninja</i> se sentia sem intérprete de Libras	221
Figura 71: Oficina Pedagógica — Quais emoções <i>Ninja</i> sentia com colegas ouvintes	221
Figura 72: Entrevista semiestruturada: Contar sua história.....	223
Figura 73: Oficina Pedagógica — Emoção com professora na escola.....	224
Figura 74: Entrevista Semiestruturada sobre emoções de <i>Ninja</i> sobre ser Surdo	224
Figura 75: Entrevista Semiestruturada de <i>Ninja</i> sobre lembranças na escola	225

Figura 76: Entrevista Semiestruturada — Como era a família de <i>Ninja</i> . Lembrou de que no passado?	226
Figura 77: Colagem Descritiva — Como <i>Ninja</i> se imagina fazendo daqui a dois anos	227
Figura 78: Colagem Descritiva de <i>Ninja</i> sobre suas emoções e perspectivas futuras..	228
Figura 79: Colagem descritiva de <i>Sol</i> sobre a Libras	238
Figura 80 — Representação do processo de retroalimentação positiva e negativa.....	319

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Panorama dos[as] participantes	100
Quadro 2 — Estrela Lua.....	135
Quadro 3 — Boa Noite.....	149
Quadro 4 — Filme.....	161
Quadro 5 — Frio	174
Quadro 6 — Livre	189
Quadro 7 — Raiva.....	202
Quadro 8 — Sol.....	217
Quadro 9 — Ninja	228
Quadro 10 — Cronograma de atividades realizadas na pesquisa.....	315
Quadro 11 — Ocorrências transformacionais práticas a partir das ações coletivas.....	317

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CD	Colagem Descritiva
CI	Conversa Informal
CIOMF	Centro Integrado Oscar Marinho Falcão
ES	Entrevista Semiestruturada
L1	Língua Natural
L2	Língua Adicional
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
NA	Narrativa Autobiográfica
OB	Oficina Bilinguismo
OC	Oficina de Cores
OP	Oficina Pedagógica
QF	Questionário Final
QI	Questionário Inicial
SEEV	Sala de Educao Espaço-Visual
TV	Transcrio de Vídeo
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1.	O FLUIR DA EXPERIÊNCIA	18
1.2.	A BIOLOGIA DO CONHECER E A REALIDADE DOS CORPOS SURDOS	31
1.3.	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	41
2	REFERENCIAL TEÓRICO	43
2.1.	EMOÇÕES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (L2)	53
3	CORPOS SURDOS: HISTÓRIAS	64
3.1.	LÍNGUA DE SINAIS E LIBRAS: PASSADO E PRESENTE	67
4	METODOLOGIA	89
4.1.	O LUGAR DA PESQUISA	96
4.1.1.	Os primeiros contatos e a seleção de participantes	96
4.1.2.	Primeiros contatos presenciais	98
4.1.3.	Os[as] participantes	100
4.1.4.	Encontros à parte: lugar de fala	104
4.1.5.	Instrumentos e procedimentos da pesquisa	106
4.1.6.	Questionário inicial	108
4.1.7.	Narrativas autobiográficas	108
4.1.8.	Entrevista Semiestruturada	109
4.1.9.	Colagem descritiva	110
4.1.10.	Oficina pedagógica	111
4.1.11.	Filmagens	112
4.1.12.	Diários de campo	113
4.1.13.	Sessão da tarde: as histórias que não me contaram	114
4.1.14.	Tecnologias e acessibilidade	114
4.1.15.	Políticas Linguísticas da Libras	115
4.1.16.	Questionário final	116
4.1.17.	Procedimentos de interpretação	118
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA	120
5.1.	ANÁLISES DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA	121
5.1.1.	Estrela Lua	121
5.1.1.1.	Síntese das emoções de Estrela Lua	135
5.1.2.	Boa Noite	136
5.1.2.1.	Síntese das emoções de Boa Noite	149

5.1.3. Filme	150
5.1.3.1. <i>Síntese das emoções de Filme</i>	<i>161</i>
5.1.4. Frio.....	162
5.1.4.1. <i>Síntese das emoções de Frio</i>	<i>174</i>
5.1.5. Livre.....	175
5.1.5.1. <i>Síntese das emoções de Livre</i>	<i>189</i>
5.1.6. Raiva	190
5.1.6.1. <i>Síntese das emoções de Raiva</i>	<i>202</i>
5.1.7. Sol.....	203
5.1.7.1. <i>Síntese das emoções de Sol</i>	<i>217</i>
5.1.8. Ninja.....	218
5.1.8.1. <i>Síntese das emoções de Ninja.....</i>	<i>228</i>
5.2. INTERFACES DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	229
5.3. DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	232
5.4. CAMINHOS EPISTÊMICOS: DIÁLOGOS COM OS[AS] PARTICIPANTES	239
5.4.1. A experiência e a criticidade de <i>Estrela Lua</i>	240
5.4.2. Os afazeres de sobrevivência de <i>Boa Noite</i>.....	246
5.4.3. O voo de luta e resistência de <i>Livre</i>	251
5.4.4. A raiva que se tornou leveza para <i>Raiva</i>	255
5.4.5. Portas, janelas e ações abertas por <i>Filme</i>.....	258
5.4.6. O renascer de <i>Sol</i>	262
5.4.7. Família, resistência e superação de <i>Ninja</i>.....	265
5.4.8. Quando o sonho se amplia no corpo empoderado de <i>Frio</i>.....	267
5.5. REFLEXÕES SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA CONVIVÊNCIA COM SURDOS[AS].....	269
5.5.1. Limitações da pesquisa.....	270
5.5.2. Possibilidades de pesquisa futura.....	271
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	273
REFERÊNCIAS	276
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	292
APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO INICIAL	294

APÊNDICE C — NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	295
APÊNDICE D — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ADAPTADA	297
APÊNDICE E — OFICINA PEDAGÓGICA.....	298
APÊNDICE F — OFICINA BILINGUISMO	300
APÊNDICE G — COLAGEM DESCRITIVA/ADAPTADA	302
APÊNDICE H — OFICINA PREPARAÇÃO QUESTIONÁRIO FINAL.....	304
APÊNDICE I — QUESTIONÁRIO FINAL.....	305
APÊNDICE J — RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL.....	306
APÊNDICE K — OFICINA DE CORES	314
APÊNDICE L — CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS NA PESQUISA	315
APÊNDICE M — OCORRÊNCIAS TRANSFORMACIONAIS PRÁTICAS A PARTIR DAS AÇÕES COLETIVAS	317
APÊNDICE N — REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE RETROALIMENTAÇÃO POSITIVA E NEGATIVA	319
ANEXO A — PARECER N. 4.468.104 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UESC).....	320

1 INTRODUÇÃO

1.1. O FLUIR DA EXPERIÊNCIA

“O papel do lugar é determinante”
(Milton Santos)

Desde os anos 1990 acompanho os processos históricos da comunidade surda da cidade de Itabuna-BA, presenciando as suas conquistas e evoluções. Em minha prática pedagógica, tanto com grupos de ouvintes quanto de Surdos[as]¹, estive envolvido com as lutas pelos direitos e garantias de acessibilidade a essa população, na cidade e nas escolas.

Fui incluído nos grupos, em seus cotidianos, nas associações, e também nas suas famílias. Eu era um professor ouvinte, embrenhado nesse universo, tendo as mãos como único recurso para ser aceito na comunidade surda. Eu ainda não compreendia as tantas narrativas presentes em cada corpo com quem dividia as aprendizagens. Tratava-se da minha prática entrelaçada com os Corpos Surdos, a decifrar as emoções como caminho de transformações político-sociais daquele grupo.

A história dos[as] Surdos[as] é antiga e repleta de exclusões, de maus tratos, violências físicas e simbólicas, cravando em seus corpos muitas crenças e sentimentos negativos, segregação, além da competição e da desconfiança em relação a outros humanos² (Maturana, 1998). Ressalto que “[...] os surdos ouvem e falam por signos não sonoros [...]” e que nós, ouvintes, “[...] precisamos ouvi-los e falar em seu idioma visual” (Gonçalves Filho, 2013, p. 10), o que tornaria a escola o lugar de acessibilidade como proposta político-pedagógica para possíveis transformações humanas.

Apesar de pontuarmos momentos de alegrias e felicidade nos Corpos Surdos; apesar de pequenos avanços referentes a formações pontuadas sobre inclusão, ainda

¹ Semelhantemente a Paulo Freire (2002, p. 68), uso, em todo este trabalho, a expressão “Surdo[a]”, em respeito aos dois gêneros da língua portuguesa: “[...] me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista”. Além disso, não há qualquer intencionalidade de evidenciar o binarismo masculino/feminino ao usar [a, as]. Trata-se tão somente de evitar a unilateralidade do “masculino”, como é de costume encontrarmos em muitas produções escritas. Há, na verdade, um deslocamento de linguagem, onde deixo de usar somente a expressão ‘Surdo’ e passo a usar o feminino ‘Surda’ como estratégia política de gênero. Também, utilizo a expressão “Surdo[a]”, com “S” maiúsculo, como forma de propor um ato político, cultural, educativo, linguístico, negando, portanto, o conceito de mesmidade muito usado na classificação de grupos minorizados pelo sistema hegemônico ocidental/patriarcal.

² Essa discussão histórica está mais detalhada no capítulo 3 desta tese.

assim, a escola foi e é um grande celeiro de exclusão para os[as] Surdos[as], principalmente por não reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua. Tratam-na como mímica, como gestos vagos ou, apenas, movimentos das mãos. Há um desconhecimento linguístico escolar que precisa de informações e propostas de aprendizagens. Afirmo isso ao observar que as propostas escolares de inclusão permanecem estagnadas em documentos oficiais, e o corpo docente, bem como gestores[as] e funcionários[as], carecem de formação adequada e ininterrupta (Strobel, 2012)³. Os Corpos Surdos⁴ se refizeram e se refazem a partir de suas lutas pelas garantias de seus direitos à acessibilidade — de comunicação ou tecnológica —, da formação de associações de Surdos[as] e da reconstrução de espaços que lhe foram factualmente negados, inclusive os seus próprios corpos. Apesar desse negacionismo, no Brasil, por exemplo, vem crescendo o número de jovens Surdos[as] matriculados[as] tanto nas escolas públicas como nas universidades, o que é um avanço considerável para essa população (IBGE, 2016)⁵, como apontam Bisol *et al.*, (2010, p. 148):

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas [...]. A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

É importante ressaltar que ser Surdo[a] não se restringe somente a uma concepção biológica, pois esses atores extrapolam a surdez a partir dos seus atos. Segundo Renato Luz (2013, p. 18), a expressão “surdos” refere-se “[...] às pessoas que possuem baixa experiência sonora de mundo a partir de algum momento de sua vida”. O autor não reduz essa questão a uma “[...] mera característica corporal. [Pois] A surdez é um importante componente do conjunto corpóreo a partir do qual as pessoas que vivem

³ “Na trajetória histórica das políticas surdas percebemos que os princípios explicativos dos valores culturais linguísticos e elementos sociais que marcam o desenvolvimento educacional do povo surdo, comprovam que muitos acontecimentos acerca da defasagem educacional dos surdos ocorrem por causa da força dominadora dos sujeitos adversários” (Strobel, 2012, p. 49).

⁴ A escrita [Corpos Surdos] em letras iniciais maiúsculas traz à baila novos conceitos para as identidades surdas e as identidades políticas surdas — uma perspectiva para novos olhares sobre a Cultura Surda.

⁵ Números do “Censo Escolar de 2016 registram que o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira” (IBGE, 2016).

essa condição buscam realizações psicossomáticas como seres únicos, se singularizam [...] [e] podem adquirir uma língua plena” (Luz, 2013, p. 18).

Compreender essa singularidade nesses corpos intensifica a compreensão de aprendizagem/aquisição de línguas (Libras/Português), com destaque para a prática bilíngue dentro das escolas. Nesse sentido, minha investigação foi feita no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), localizado à Rua Itajuípe, s/n, Bairro Santo Antônio, Itabuna-BA. Durante a minha experiência profissional, tive a oportunidade de ver vários Corpos Surdos circulando por entre os corredores da escola,. Eram crianças e jovens matriculados[as] desde o 6º ano do ensino fundamental II até o 3º ano do ensino médio. Não obstante, a escola parecia não os enxergar, faltava esclarecimento, reconhecimento humanizado e perspectivas pedagógicas a serem inseridas no currículo oficial.

Como consequência, o desenvolvimento do meu trabalho na instituição se deu de forma paulatina. Naquele contexto não se contratavam intérpretes, e outras circunstâncias agravavam o quadro — adaptação curricular, formação docente, critérios de avaliação. No entanto, como eu já tinha experiência no ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos[as] (L2), não tive dificuldades para implementar a disciplina no CIOMF. Passamos a estabelecer encontros às tardes, turno oposto ao qual os[as] Surdos[as] eram matriculados[as].

Em tais encontros, houve muitos enriquecimentos; contudo, ainda havia a necessidade de entender a escola como um espaço de inclusão, de acessibilidade, de respeito às diferenças, e não somente como um lugar formal, amorfo, onde não se atenta para as diversidades vigentes, sem quaisquer condições pedagógicas humanizadas. Por isso, no meu período de trabalho, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ estava sempre lotada. Como eu sabia a Libras, logo podia me comunicar com o grupo de Surdos[as]. Ainda assim, faltava-me melhor formação nessa área. Voltei-me para o estudo, fazendo várias formações, em diversos estados brasileiros, numa época (inícios do século XXI) em que o poder público ofertou muitos cursos na área de educação e inclusão. Quando cursei o Mestrado Profissional em Letras (2013–2015), na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), o primeiro desafio foi encontrar um professor que me auxiliasse a fazer uma investigação na área da Educação de

⁶ “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p.1).

Surdos[as]. O Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão me orientou na pesquisa intitulada *Multiletramentos, bilinguismo e inclusão: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no ensino fundamental II* (Dantas, 2015). O resultado possibilitou transformações no espaço escolar. Trabalhamos com a pesquisa-ação, de natureza qualitativa, realizando entrevistas e oportunizando oficinas com estudantes Surdos[as] e com professores[as].

Dos resultados obtidos no âmbito escolar, realçamos: a) a visibilidade dos[as] Surdos[as] como primeira mudança plausível; b) a contratação de intérpretes; c) os[as] Surdos[as] já não mais se privavam de estar tão somente sentados[as] numa cadeira, segregados[as] numa sala de aula, sem qualquer contato com outros pares, inclusive com ouvintes; d) o número de matrículas cresceu significativamente, já que havia muitos estudantes buscando o seu lugar de direito (Dantas, 2015). Ocorreu, portanto, na escola, um desvelamento do conceito negativo sobre esses corpos, uma consciência de novos valores, pois antes tudo era apenas um “faz de contas” sobre a inclusão. Muitos docentes insistiam em afirmar que estudantes Surdos[as] não eram capazes de aprender a língua portuguesa (L2), alegação refutada pelos resultados da minha dissertação de mestrado (Dantas, 2015).

Num relato feito por Sacks (2010, p. 9, grifo do autor), muitos professores[as], estudantes e gestores[as] traziam o mesmo olhar referente às aprendizagens com a presença dos[as] Surdos[as] no contexto escolar, tornando a inclusão algo humanizado e respeitado a partir das diferenças:

Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. [...] talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou, melhor dizendo, um outro *modo* de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente.

A formação continuada de professores[as] realizada por mim na escola foi uma prática basilar para promover mudanças, diante do engessamento histórico que dialogava com a exclusão, de maneira segregacionista. Na dissertação (Dantas, 2015), apresentei os resultados das vozes dos docentes, antes e depois da formação, o que permitiu que novos olhares fossem se construindo — e assim permaneceu até o momento em que a investigação foi realizada.

Esta pesquisa nasce de um vazio a ser buscado e preenchido, que é linguajar com

as narrativas autobiográficas dos[as] Surdos[as] e reconhecer suas histórias, compondo os lugares de fala⁷ — a legitimidade. Para resolver essa inquietação, enveredei-me no desenvolvimento da pesquisa de doutorado, propondo um novo desafio de estudo sobre Emoções em Narrativas de Corpos Surdos. O pilar teórico deste trabalho é a Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana, centrada nas emoções que “[...] se configuram como disposições corporais dinâmicas que tendem a modular os domínios de ações possíveis de serem estabelecidos num determinado momento interacional” (Aragão, 2007, p. 4), bem como de literaturas que enfatizam os corpos e suas vozes, muitas vezes subalternizados hegemonicamente (Butler, 2002; Spivak, 2010; Leloup, 1998; Agamben, 2017; Maturana; Verden-Zöllner, 2004; Cohen, 2010; Weil, 2015; Ribeiro, 2017; Freire, 2014, 2018, 2019, 2021, 2022). Essa literatura foi adaptada para os estudos sobre Copos Surdos.

Neste estudo as emoções foram priorizadas, porque elas, em potência, confrontam com o estigma social e racional sobre as ideias de que os Corpos Surdos são “ruins”, incapazes (capacitismo)⁸, patológicos e frágeis. Em suma, confrontam com o privilégio da razão como verdade de resistência, domínio e promoção social e com o fonocentrismo⁹. Vivemos sob uma cultura que não valoriza as emoções, e que dá ênfase excessiva à racionalidade, desconsiderando que “[...] emoções são parte da cognição e vice-versa” (Barcelos, 2013, p. 154).

Para Maturana (1997a), as emoções se manifestam a partir do entrelaçamento, da convivência com o Outro, no decorrer de nossas ações, por meio da linguagem. É justamente na linguagem que podemos refletir e propor distinção entre o observador e

⁷ “[...] é preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal ‘ponto de vista feminista’ — diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, [...], como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vêm questionando quem pode falar. [...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, *passim*, grifos da autora).

⁸ “Capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que as define como menos capazes. [O capacitismo] está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis” (Vendramin, 2019, p. 17).

⁹ Segundo Derrida (1973, p. 14), fonocentrismo é a “[...] proximidade absoluta de voz e ser, de voz e o significado do ser, da voz e da idealidade de sentido”; como um dos elementos estruturantes do pensamento ocidental.

os diversos corpos, para, enfim, entender emoção na esfera de contextos vigentes nos diversos lugares, “[...] nos mais diversos âmbitos e de diferentes maneiras, modulando o fluir de nossas ações” (Aragão, 2008, p. 295).

A escola, em seu fazer pedagógico, bloqueia as emoções dos estudantes ouvintes. Por exemplo, atos emocionais são abordados a partir do gênero: “isso é para homem; isso é para mulher”. Com os[as] Surdos[as], essa questão se agrava, pois não há voz como resposta, porque elas são silenciadas violentamente. De acordo com Maturana (1998, p. 92), “[...] as emoções não são algo que obscurece o entendimento [...]: as emoções são dinâmicas do corpo”, que implicam mudanças de domínio de ação. Por essa razão, a escola precisa adotar projetos político-pedagógicos que ponham em prática tal entendimento.

Repensar o passado, que descrevia a surdez como patológica, é importante para compor um novo futuro que priorize aspectos norteadores, capaz de aberturas aos aspectos mais relevantes da vida dos[as] participantes desta pesquisa, que envolvam emoções, lugares, linguagens, corpos, narrativas autobiográficas e façam emergir as vozes silenciadas dos[as] Surdos[as]. Afinal, o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagens, no conversar. As redes de conversações, por seu turno, se dão no entrecruzamento, no ato realizado e na individualidade corporal (Maturana, 1998). E tudo é vivo, pulsante, gerador de inquietudes. Nesse sentido, Barcelos (2020, p. 19) diz:

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos. Construimo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos.

A partir da historicidade das narrativas autobiográficas dos[as] Surdos[as], propus-me a trazer à tona as realidades vividas por meio de “[...] estratégias utilizadas para [...] geração de material[...] [que são] observação, entrevistas, [...] uso de material secundário, entre outros” (Minayo, 2016, p. 21). Nessa perspectiva, trago na metodologia, a partir das narrativas autobiográficas, relatos de vida que se apresentavam em lugares de silenciamentos, visto que “[...] esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”

(Minayo, 2016, p. 21). São narrativas que têm muito a contar do seu lugar de fala¹⁰ a partir de suas histórias autobiográficas, contrapondo o silenciamento imposto pelo discurso fonocêntrico, a partir das vozes das minorias linguísticas, expondo suas experiências enquanto corpos cheios de emoções, desejos e sonhos.

Sobre a Pesquisa Narrativa, Barcelos (2020, p. 23) argumenta que, nela,

[...] há a preocupação com a temporalidade (experiências passadas e desejo de novas (futuras) experiências), aspectos pessoais (sentimentos, esperança, desejos, reações) e sociais (ambiente, força e fatores subjacentes) e espacialidade (contexto) da pesquisa e histórias dos participantes.

Tornar-se autor[a] da própria história é buscar a si mesmo/a e, nessa busca, encontrar-se, criando as suas próprias identidades enquanto corpo e poder, corpo e emoções, corpo e atuação política, pois “[...] a política, por definição, é sempre ampla e supõe uma visão de conjunto. Ela apenas se realiza quando existe a consideração de todos e de tudo. Quem não tem visão de conjunto não chega a ser político” (Santos, 2018, p. 67). Nessas memórias narrativas se coadunam elementos da consciência coletiva, do fazer político através de atos de resistência, numa sociedade hegemônica, onde sempre prevalece a exclusão, o adestramento e a subalternização dos corpos.

Ouvir os relatos dos[as] investigados[as] é essencial tanto na pesquisa exploratória quanto na de campo, como esta, que “[...] consiste em dialogar com a realidade concreta” [...] [para] estabelecer relações e observações que possam confirmar ou refutar [...] hipóteses e suas propostas teóricas” (Minayo, 2016, p. 25). Esse fazer necessita da ação política dos corpos entre pesquisador e pesquisados[as], porque “[...] a política tem de cuidar do conjunto de realidade e do conjunto de relações” (Santos, 2018, p. 67). Além disso, “[...] os lugares são, pois, o mundo, que eles [os corpos] reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são

¹⁰ “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência” (Ribeiro, 2017, p. 64). Por lugar de fala, “[...] não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. [...] No Brasil, comumente ouvimos esse tipo de crítica em relação ao conceito, porque os críticos partem de indivíduos e não das múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente” (Ribeiro, 2017, p. 35-36).

também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares” (Santos, 2018, p. 112).

Trazer à superfície o lugar do universo Surdo é representar a corporalidade explicitada através dos atos como um lugar produtor de linguagens, que manifesta experiências positivas e negativas. Tratar desses aspectos proporciona reviver o vivido para ressignificá-lo a partir de um lugar de fala que antes não se podia exercer por falta de oportunidades. Ênfase que este trabalho investigativo — fundamentado na Linguística Aplicada e na Pesquisa Narrativa (Aragão, 2007, 2008; Clandinin; Conelly, 2011; Barcelos, 2020; Crecci, 2018) — propõe enxergar vozes e corpos excluídos sob algum aspecto, inclusive porque, na “[...] Linguística Aplicada, pesquisas qualitativas com narrativas de aprendizagem têm se mostrado produtivas na compreensão das experiências de estudantes de uma língua em diversos contextos” (Aragão, 2008, p. 296).

Não reconhecer a Libras (L1) como parte composicional dos Corpos Surdos é tolher o direito desses indivíduos de experienciar o mundo e de narrá-lo conforme as suas experiências. Revelar, portanto, o mundo a partir das narrativas autobiográficas é torná-lo acessível, é negar padrões normalizadores e recompor o quadro individual e coletivo de suas histórias. O ato de se recompor é colocar as peças positivas em seus lugares e excluir as negativas de maneira crítica, participativa e funcional. Para tanto, cabe a “[...] interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados com o objetivo de que [...] *o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas*” (Minayo, 2016, p. 58, grifos da autora).

Os Corpos Surdos estão em todos os lugares e esse reconhecimento deve perpassar a prática da formação cidadã no contexto educacional. Do contrário, reitera-se o pensamento do algoz, cujo poder se intensifica quando do convívio com as diferenças. “As ciências sociais hoje, como no passado, continuam gerando conhecimento [...] [e o dilema] não é o de copiar os caminhos das ciências naturais e sim o de encontrar seu núcleo mais profundo de contribuição na construção do campo científico.” (Minayo, 2016, p. 11).

Como “o objeto das Ciências Sociais é *histórico* [...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*” (Minayo, 2016, p. 12-13, grifos da autora), visto que a identidade se ocupa

[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, [...] entendido aqui como parte da

realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo, 2016, p. 20).

Numa pesquisa etnográfica como esta, o trabalho de campo possibilita ao pesquisador estabelecer “[...] uma interação com os diferentes ‘atores’ [da investigação]. [...] Porém, se houver uma discrepância entre sua teoria e a realidade concreta [do investigado] [...] ele deve privilegiar essa realidade, relativizando suas hipóteses e pressupostos” (Minayo, 2016, p. 56-57). Isso revela o reconhecimento e o respeito à diversidade, aos contextos, às crenças, às verdades, ou seja, às realidades de corpos políticos muitas vezes disciplinados. Por isso é importante ressaltar que o lugar

[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e indagações sobre o presente e o futuro. A existência *naquele* espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (Santos, 2018, p. 114, grifo do autor).

A pesquisa sobre o reconhecimento dos Corpos Surdos como partícipes na construção social humana propõe caminhos a serem debatidos dentro e fora da escola. Trata-se de uma proposta desafiadora e requer a colaboração de todas as pessoas envolvidas no fazer da educação. É preciso esperar, pois, como diz Freire (2021, p. 10), “[...] não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”.

Compreendo que esta proposta oportunizará novos rumos para uma educação equânime, que deve se *presentificar* no cotidiano das vidas, das leituras de mundo, de novas concepções sobre inclusão e respeito. É uma pesquisa etnográfica, pois abarca os:

[...] aspectos comportamentais realizados pelos participantes da pesquisa [...] [e] permite, a partir da inserção do pesquisador no contexto pesquisado, captar situações que são recorrentes ao longo do decurso de ensino-aprendizagem, mas que, muitas vezes, não aparecem em situação extraordinária (Silva, 2020, p. 37).

É preciso repensar as emoções para além do pensamento patriarcal — egocêntrico, hegemônico, excludente: categorias do pensamento ocidental — e, dessa forma, tornar a educação e a formação humana plenas de direitos garantidos por lei. No entanto, segundo Rezende (2014, p. 11):

Tratar de emoções em um estudo científico não é tarefa fácil e pode causar estranheza, ainda mais na área de Estudos Linguísticos [...]. Caso este estudo também lhes cause desconforto, leitoras/leitores, não

se sintam sozinhas. Somos histórica e discursivamente constituídos, nessa cultura ocidental, por muitos dualismos, inclusive pelo binarismo razão versus emoção e isso, muitas vezes, dificulta a construção de questionamentos tais como: por que estranhamos?

Este trabalho foi organizado a partir da Linguística Aplicada (Aragão, 2007, 2008, 2019; Barcelos; Aragão, 2018; Menezes; Silva; Gomes, 2015; Moita Lopes, 2006; Paiva, 2019; Pennycook, 2006; Pereira; Roca, 2015; Rajagopalan, 2003) indisciplinar/transdisciplinar, mestiça e subversiva, dialogando com as ideias propostas pela Biologia do Conhecer (Maturana, 1997a, 1998, 2006, 2009; Maturana; Verden-Zöler, 2004; Maturana; Varella, 1995; Maturana; Yáñez, 2009a; Maturana; Yáñez, 2015). Esse último estado da arte propõe reflexões sobre o emocionar, o linguajar e o conversar. Certifico-me de que, nos resultados apresentados aqui, muitas emoções foram externadas a partir das narrativas Surdas no decorrer das análises dos resultados, rompendo, assim, o silenciamento imposto por barreiras e entraves hegemônicos, sendo o emocionar o elemento transformador dos corpos silenciados em corpos com o linguajar no amor, pois “[...] [É o amar] a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade do outro como legítimo outro na convivência” (Maturana, 1998, p. 23).

Trata-se da Biologia do Amar¹¹, que:

[...] constitui o fundamento do bem-viver no viver e conviver como dinâmica relacional no fato de que o amar consiste nas condutas relacionais através das quais o outro, a outra, o próprio ou o outro surge como legítimo outro na convivência. [...] o amar é a única emoção que amplia o olhar e expande o ver, o ouvir, o tocar, o sentir e faz isto porque é o único olhar que não antepõe um preconceito, uma expectativa, uma exigência ou um desejo como guia do ouvir e do olhar na conduta relacional que se vive. (Maturana, 2009 *apud* Maturana; Yáñez, 2009c, p. 171).

Como metodologia, visando legitimar a dimensão do outro na convivência, optei pela Pesquisa Narrativa (Clandinin; Conelly, 2011; Aragão, 2007, 2008, 2019), numa inter-relação com as narrativas dos[as] Surdos[as] e obras específicas sobre Libras e surdez (Albres, 2010; Fernandes; Correia 2005; Gesser, 2009, 2012; Lacerda; Santos, 2018; Lacerda; Santos; Martins, 2016; Lima, 2006; Luz, 2013; Oliveira, 2012; Perlin; Stumpf, 2012; Quadros, 2019; Quadros *et al.*, 2018; Quadros; Rodrigues, 2020; Sacks,

¹¹ “[...] antes eu falava de amor, biologia do amor, mas, como Ximena Dávila me fez notar no curso de nossas conversações, ao falar de amor se obscurece o fato de que o que efetivamente opera no conviver é a dinâmica do amar, não o amor como um ente abstrato; agora falo da Biologia do Amar”. (Maturana, 2009 *apud* Maturana; Yáñez, 2009 c, p. 171).

2010; Santana, 2007), buscando desvelar emoções guardadas ou silenciadas.

Segundo Luz (2013, p. 16), numa perspectiva da inclusão de pessoas surdas e não surdas, narrar, “[...] em sua expressão máxima [...] é combater um cotidiano desumanizador que oprime as pessoas, reduzindo-as a coisas. [...] [É também o] processo transformador de si que convida o interlocutor a ingressar em jornada singular de significação das experiências pessoais” (Luz, 2013, p. 16). Para o autor, narrar ainda “[...] é espaço experiencial de resgate, acolhimento e asseguramento do humano” (Luz, 2013, p. 16). Esta pesquisa desvelou vozes silenciadas, manifestando narrativas que emergiram fortemente a partir das oficinas realizadas *in loco*, numa interação participativa, com denúncias sobre exclusão, oriundas dos[as] participantes.

Zembylas (2005, p. 198 *apud* Barcelos; Aragão, 2018, p. 508) afirma que as “[...] emoções são práticas que revelam os efeitos do poder no contexto do ensino [...] [e que a] política escolar, relações de poder, e objetivos pessoais afetam as emoções positivas e negativas”. Durante as formações na sala de AEE do CIOMF, cujo tema central era dizer não ao passado e à dor, conscientes dos próprios discursos de poder, os[as] Surdos[as] travaram embates a partir dos seus corpos: “Nosso grito, nossa voz e nossas emoções estão cheias de pertencimento e de força. Não vamos mais [nos] calar”, disse o participante *Frio* (Texto sinalizado¹² durante aplicação da Colagem Descritiva — CD).

Com as práticas realizadas, o discurso de poder atravessado e entraves sociais hegemônicos foram se fragilizando a cada momento em que as emoções eram manifestadas, desde as emoções consideradas negativas, no início da pesquisa, até as últimas emoções. Estas últimas, mais próximas da amorosidade, alegria, autoaceitação, felicidade e liberdade — emoções consideradas positivas. Na execução desta pesquisa, os primeiros contatos com os participantes foram realizados via redes sociais. O WhatsApp¹³ foi o mais eficiente desses recursos digitais, pois facilitou a criação do grupo, a partir do convite aos[às] Surdos[as] e da devida explicação sobre os objetivos e estratégias do trabalho.

Em seguida, eles[as] receberam, em suas casas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para assinatura. Essa exigência se deveu à pandemia da COVID-19, iniciada no ano de 2020. Com o retorno das aulas em março

¹² Por texto sinalizado, entende-se o uso das mãos e de todo o corpo, como é na Libras.

¹³ “WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet” (WhatsApp, 2021).

de 2021, mesmo de forma híbrida, combinamos um encontro presencial na sala de AEE, seguindo os protocolos sanitários exigidos naquele momento. Daí em diante, todos os procedimentos ocorreram de maneira presencial, durante seis meses.

O trabalho foi organizado em etapas, a saber:

- a) Produção de textos visuais (colagens, desenhos, pinturas), cujo objetivo era os[as] participantes narrarem suas histórias como pessoas Surdas no universo oralizado da escola;
- b) Produção de vídeos sobre suas histórias;
- c) Instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada para a obtenção de informações como nome (opcional), gênero, orientação sexual (opcional), cor da pele, data e local de nascimento, endereço;
- d) Repostas sobre as seguintes questões:
 - a. O que você tem a contar sobre suas narrativas autobiográficas?
 - b. Quais são as emoções guardadas mediante o quadro histórico do universo oralizado na escola, na família?
 - c. Como essas memórias foram construídas?
 - d. Comente sobre a sua identidade Surda. Como você se sente sendo Surdo[a]?
- e) Diário de campo, observando conversações, expressões corporais e conversas informais.

Todas as atividades foram adaptadas de Aragão (2007), sendo os procedimentos para a coleta de dados: 1. Questionário Inicial (Apêndice B); 2. Narrativa Autobiográfica (Apêndice C); 3. Entrevista Semiestruturada (Apêndice D); 4. Oficina Pedagógica (Apêndice E); 5. Oficina Bilinguismo (Apêndice F); 6. Colagem Descritiva (Apêndice G); 7. Oficina preparação questionário final (Apêndice H); 8. Questionário final (Apêndice I); e 9. Oficina de Cores (Apêndice K).

Sobre as filmagens, não houve a necessidade de um roteiro. Ressalto também que as oficinas 5, 7 e 9, conforme numeração acima, foram realizadas como instigadoras para as demais oficinas. Durante a análise sobre alguns[algumas] participantes, houve a necessidade de usá-las de maneira superficial. Em outros[as], não usei.

Há poucos estudos realizados nesses parâmetros de Narrativas Surdas e suas emoções (Correa, 2007; Marques, 2007; Santos, 2012). Por essa razão, investigações dessa ordem se tornam essenciais para oportunizar a visibilidade desses corpos e

apresentar “[...] uma concepção sistêmica do corpo, o que nos possibilita pensar a pessoa surda na sua completude como pessoa, e não apenas considerando sua característica cultural” (Marques, 2007, p. 81).

A Linguística Aplicada, por sua vez, é a referência central para este estudo, visto possibilitar que o sujeito da pesquisa se reconheça a si mesmo e a sua relação com os outros, numa dialógica liberadora entre suas práticas corporais e novas possibilidades de se identificarem capazes e cheios[as] de conversações libertadoras, ante um sistema fonocêntrico.

Uma investigação que envolveu seres humanos exigiu procedimentos cuidadosamente organizados e submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. A aprovação da pesquisa, sob o número do parecer 4.468.104, deu-se na reunião do dia 16 de dezembro de 2020, possibilitando a realização do início da pesquisa para coleta das informações.

O primeiro passo foi pôr em prática os objetivos geral e os específicos construídos sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão. Juntos, refletimos sobre a escola como o lugar em que as narrativas de grupos minorizados socialmente existem, embora de forma silenciosa, principalmente quando se trata de pessoas diferentes¹⁴. Alcançar essas histórias de vida por via das narrativas significa a confiança vigente entre o pesquisador e os[as] participantes.

Como se trata de uma pesquisa embasada na Linguística Aplicada (LA), bem como na Biologia do Conhecer (BC), de Humberto Maturana, os desafios tornaram-se motivadores para o reconhecimento dos Corpos Surdos e seus discursos velados pelo sistema hegemônico. Tanto a LA quanto a BC ampliam discussões para além da hegemonia, o que será discutido ao longo da tese. As análises dos resultados se apresentam no decorrer de todo o trabalho, utilizando alguns excertos dos[as] participantes Surdos[as]. É importante informar que, durante a minha escrita, por atuar como um tradutor/intérprete intercultural das narrativas, apresento excertos dos[as] participantes associados aos instrumentos de pesquisa utilizados. Coube a mim, como pesquisador-bilíngue [português/Libras/português], atuar dessa maneira para que os

¹⁴ Segundo Marques (2007, p. 82, grifos do autor), “[...] o corpo é capaz de superar limitações através da construção de outras significações, então não há o porquê de considerá-lo “deficiente”, uma vez que, modificando-se, supre as necessidades ditas “faltantes”, reagindo de forma diferente em relação ao meio. Então, já não se trata de um corpo *deficiente*, mas de um corpo *diferente*”. Já para Skliar (2013, p. 6): “A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante”.

resultados fossem plausíveis e compreendidos pelo[a] leitor[a].

Como objetivo geral, propus investigar como as emoções modulam ações dos Corpos Surdos, trazendo à tona os linguajares discursivos silenciados no contexto das exclusões e nos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sobre Surdos[as]. Para alcançá-lo, utilizei diversas estratégias metodológicas, como colagens narrativas, questionários semiestruturados, gravação de vídeos, diário de campo, dentre outros.

Abaixo, apresento os objetivos específicos que foram basilares para eu chegar ao objetivo geral:

- a) Compreender o fluir do emocional e do linguajar nas experiências do[as] Surdos[as] dentro do espaço escolar a partir da produção de narrativas;
- b) Apresentar a constituição emocional, histórica e pessoal dos Corpos Surdos a partir de sua narrativa autobiográfica em Libras;
- c) Demonstrar as transformações corridas a partir da reflexão sobre o papel das emoções nas experiências dos Corpos Surdos;
- d) Fortalecer a formação cidadã do Corpo Surdo.

1.2. A BIOLOGIA DO CONHECER E A REALIDADE DOS CORPOS SURDOS

Nesta seção, apresento a Biologia do Conhecer proposta por Humberto Maturana (1998, p. 14), e, a partir do questionamento “o que somos?” abordarei alguns conceitos basilares para que você, leitor[a], compreenda sobre o que é linguajar, emocionar, conversações matrísticas e patriarcais e como esses conceitos estão imbricados na perspectiva da Pesquisa Narrativa. “O que somos? O que é o humano? Habitualmente pensamos no humano, no ser humano, como um ser racional, e frequentemente declaramos em nosso discurso que o que distingue o ser humano dos outros animais é seu ser racional” (Maturana, 1998, p. 14). Porém,

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (Maturana, 1998, p. 15).

Tais “antolhos”, ou seja, tais limitações impedem que enxerguemos o mundo de forma horizontal, impondo, em nossos corpos e nos corpos Outros, sentenças que apontem as emoções como sinônimo de fraqueza, delicadeza, fragilidade, feminilidade,

sem quaisquer possibilidades de praticidade do pensamento-emoção humano. Desde a tenra infância, somos “educados” para a força, para a masculinidade, para a guerra e para a conquista de poderes. Somos inseridos no universo da racionalidade como veículo para conquistar bens materiais, concorrer com os Outros, como se a (con)vivência harmônica não fosse possível para o bem comum. “O ser humano adquire seu emocionar no seu viver congruente com o emocionar dos outros seres, humanos ou não, com quem convive” (Maturana, 1997e, p. 172). No entanto, a razão se impõe sobre a emoção, e mesmo que não nasçamos para odiar ou para fazer guerra, é isso que o contexto (des)humano nos ensina. O emocionar “[...] trata-se de relações” (Le Breton, 2019, p. 10), e negar as relações é fadar o humano à solidão, ao sofrimento, à exclusão dos corpos que se apresentam diferentes.

Já que o linguajar, neologismo apontado por Maturana (1997g) como ato ou ação de estar na linguagem, compõe os corpos como fenômeno biológico, as emoções necessitam da dialógica para se manifestar a partir das conversações. O ato responsivo vem carregado de esperar. Esperar tem aqui o sentido de se levantar, de buscar, de agir coletivamente, de não desistir, de se juntar com os Outros para agir de diferentes formas (Freire, 2021). Nesse contexto, os medos, o pânico e a raiva são inseridos na convivência, sem conversações, sem diálogo, gerando a invisibilidade dos corpos constituídos de suas peculiaridades, a exemplo dos corpos negros, indígenas, surdos, LGBTQIA+ etc.

A ênfase ao racional prioriza os pensamentos cartesianos, apontando particularidades dos corpos sem a compreensão do todo. Esse ato cartesiano exclui, acusa, invisibiliza e mata. Ressalto que a morte é simbólica em espaços diversos, inclusive dentro da escola, que repete o pensamento colonizador hegemônico. Ela nega, a esses grupos que são minorizados, suas subjetividades; peculiaridades linguajeiras; leituras de mundo “[...] que expressa[m] no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos” (Freire, 2021, p. 28); o senso crítico-reflexivo, propondo, no fim das contas, um ensino neutro. Nela, prioriza-se o patriarcado, o cruel sistema que produz a invisibilidade e a violência contra corpos, que dialoga com o colonialismo e o capitalismo (Santos, 2018).

A segregação e a exclusão dos Corpos Surdos, por exemplo, retomam pensamentos da produção industrial. Se não ouvem, são doentes. Sendo doentes, não produzem. Se não produzem, são abjetos. Daí a importância de entender que, na Biologia do Conhecer, “[...] o modo de viver, ou configuração dinâmica de relações

ontogênicas entre o ser vivo e o meio” (Maturana, 1997e, p. 173) não se apresenta como um determinismo genético, mas sim a partir do processo das relações históricas, “[...] no sistema de linhagens hominídeas” (Maturana, 1997e, p. 173), tornando possível a origem da linguagem e propondo “[...] reciprocidades de consciências” (Freire, 2019, p. 6).

Maturana (1998, p. 20) propõe que

A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações.

Ainda para Maturana (2009 *apud* Maturana; Yáñez, 2009b, p. 170-171, grifos do autor), a linguagem também é:

[...] um modo de conviver e ocorre como um fluir recursivo de coordenações de coordenações de *fazeres* consensuais. [...] é o modo de viver e conviver humano, não um instrumento relacional, embora ocorra no fluir relacional da convivência. Os distintos mundos relacionais, tanto externo como internos, conscientes e inconscientes, [...] surgem no fluir de nosso viver no *linguajar*.

Nessas discussões, trago à tona os conceitos de conversações matrísticas e conversações patriarcais. Podemos afirmar que as conversações se entrelaçam com o emocionar e com o linguajar (Maturana, 1998), numa “[...] coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais” (Maturana, 2004, p. 9) e de emoções. Segundo Maturana (2009 *apud* Maturana; Yáñez, 2009b, p. 171 grifos do autor), “[...] todo o viver humano ocorre no fluir entrelaçado do *linguajar* e do *emocionar*. Chamo de conversar (andar juntos em coordenações de coordenações de *afazeres* e emoções) [...] [porque] nós, seres humanos vivemos e convivemos em redes de conversações”.

As conversações patriarcais estão inseridas no pensamento que é regido pelo poder,

[...] pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, [...] e a justificação racional do controle e da dominação do outros por meio da apropriação da verdade (Maturana, 2004, p. 37).

Articulando esse conceito com o presente momento da história, podemos compreender que as conversações patriarcais são monológicas, excludentes, racistas, homofóbicas, guardiãs dos discursos de poder que subalternizam os corpos dentro da

constituição patriarcal.

Há controle sobre as linguagens, há a desconfiança da autonomia dos outros e o medo *presentificado*. Há vozes silenciadas a partir do discurso controlador. Não há acordos nem combinados; predomina o controle das vidas. E as vidas são manipuladas de maneira a não refletir, nem a agir (Maturana, 2004). O discurso opressor não permite ao Outro — o diferente — “[...] ler o mundo numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”, a plavramundo, como prevê Paulo Freire (1989, p. 7).

A punição a quem se contrapõe ao patriarcado é a exclusão a partir do discurso de poder veiculado, inclusive nas redes sociais. E esse discurso é complexo de pensamentos ultrapassados sobre Deus, família, posse, inclusão/exclusão, amor. E, assim, a condução do rebanho se alicerça por vias do discurso de ódio dirigido a quem não segue as trilhas do pensamento colonialista e opressor. E aqui é possível pensar em corpos que não se enquadram em moldes ideológicos físicos e comportamentais, pois “[...] em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2014, p. 134) — e o resultado disso são corpos apagados e invisibilizados historicamente. Dentre esses, estão incluídos os Corpos Surdos, porque, na cultura patriarcal, “[...] apropriamo-nos o tempo todo do direito de decidir o que é ou não legítimo para eles [os(as) Surdos(as)] [...] no contínuo propósito de controlar suas vidas” (Maturana, 2004, p. 38).

Contrariando esse olhar, a conversação matrística se encaixa perfeitamente em “[...] todo sistema social humano [...] [que] é fundado no amor” (Maturana, 2006, p. 79), no respeito mútuo, “[...] nas múltiplas tarefas envolvidas na vida da comunidade”, no diálogo entre o eu e os Outros, propondo a harmonia sem a hierarquização do poder, para que os seres humanos “[...] não viviam a agressão, a luta e a competição como aspectos definidores de sua maneira de viver” (Maturana, 2004, p. 41).

Destarte, tanto nos estudos epistêmicos da LA quanto na conversação cultural matrística, o diálogo se efetiva no acolhimento às diferenças, nos caminhos transdisciplinares e indisciplinados, no sentido de enxergar os corpos e suas interseccionalidade¹⁵ históricas, rompendo com pensamentos machistas, racistas,

¹⁵ “Interseccionalidade foi um termo cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw como conceito da teoria crítica de raça? É um conceito sociológico que enfatiza múltiplos sistemas de opressão a referentes aos *marcadores sociais* em corpos minorizados: raça, gênero, orientação sexual, pessoas com deficiências. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2019, p. 14, grifos da autora).

sexistas, homofóbicos, intolerantes religiosos, normalizadores de corpos oriundos do pensamento patriarcal de que “[...] pancada é que faz homem macho” (Freire, 2021, p. 31).

Os seres humanos, como seres existentes na linguagem, necessitam da inferência de conversações matrísticas como elemento propulsor de transformações sociais, pois não é possível entender todos os lugares de fala sem adentrar na interseccionalidade vivenciada pelos corpos negros, surdos, gays, pobres, *trans* — corpos que carregam outros tantos marcadores sociais e que, por isso, têm negados seus direitos de vida, de respeito e de acessibilidade.

Como seres de linguagem, “[...] somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência na linguagem” nas vivências, nas trocas mútuas de vozes diversas, no respeito, nas relações com os outros (Maturana, 2001, p. 27). Como pesquisador, insiro-me neste experienciar por meio de conversações consensuais de conversações matrísticas, sendo o meu corpo e os corpos dos[as] participantes corpos-lugares de “[...] inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração” (Maturana, 2004, p. 42).

Assim ocorre o emocionar matrístico, e nesse emocionar está o amor, definido por Maturana (1998, p. 22) como “[...] a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. O respeito mútuo, o cuidado e a alteridade devem compor a circularidade, como ocorre na “[...] coexistência social com nossas mães” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 42). Assim como as mães, a terra, a lua e a infância, por exemplo, são representações da confiança, do acolhimento, da aceitação — importantes características da cultura matrística. A matrística permite a convivência harmônica, sendo que “[...] é na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no auto-respeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 42).

Na conversação e no emocionar matrístico, vidas humanas importam, enfrentamentos são necessários e novas epistemologias suleares são essenciais na academia, sobretudo nas propostas de pesquisas qualitativas. Nesse sentido, mais uma vez, a LA se propõe a abrir espaços para a transgressão de pensamentos eurocêntricos sobre corpos, trazendo devires de pensamentos autorais do sul, escritas, produções,

desarticulando a violência colonial que exclui maiorias minorizadas¹⁶.

Em contrapartida ao matrístico, o emocional patriarcal se impõe distópico, unilateral e, de forma opressiva, silencia direitos conquistados, “[...] um processo que nos leva a gerar um novo sistema de exigência dentro da mesma cultura patriarcal; ou a abandonar o mundo, refugiando-nos na desesperança; ou de nos tornamos neuróticos” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 42).

Romper com o pensamento patriarcal não é possível, mas não deixa de ser projeto de luta contra a hegemonia que se instaura nos lugares, inclusive nos corpos. Por isso, o esperar que deve estar em ação o tempo todo, e não podemos permitir brechas nesses atos, nos quais a voz do opressor clama pelo oprimido. E como luta e resistência, o emocional matrístico propõe a liberdade, a autonomia, tudo à base do amor. Além disso, propõe que não mais deixemos escorrer o conhecimento do Norte sobre nossas práticas epistêmicas do Sul. Não podemos engolir o conhecimento sem conferir o nosso contexto local (Freire, 2021), porque nós, seres humanos aqui do Sul, “[...] somos filhos do amor” (Maturana, 1998, p. 25).

No livro *A ontologia da realidade*, de Maturana (1997a), o capítulo “Biologia do Conhecer” é centrado na linguagem, emoção, razão e conversar. Segundo Aragão (2007, p. 4) “[...] na Biologia do Conhecer de Humberto Maturana as emoções se configuram como disposições corporais dinâmicas que tendem a modular os domínios de ações possíveis de serem estabelecidas num determinado momento interacional”.

A partir dessa observação, é possível compreender que as disposições vigentes nos Corpos Surdos necessitam de acuidade na forma de esmiuçar todo e qualquer ato das suas inter-relações com o meio. Numa primeira análise, aponte situações de pessoas surdas inseridas no universo oral, que se baseia no fonocentrismo, tanto dentro dos espaços escolares como em todos os lugares; depois, fiz uma importante reflexão sobre como o processo interacional ocorre entre esses dois universos. Já debati muito sobre os processos de exclusão e inclusão. Além disso, e por fim, penso de que maneira as emoções são alocadas mediante essas circunstâncias.

Há muito mais inquietações do que respostas para a compreensão das emoções;

¹⁶ “Por outro lado, apesar de alguns anos de experiência como educador, [...] eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser do ‘sul’ que os orientasse” (Freire, 2021, p. 33). “A análise desse problema é rica de reflexões de caráter extremamente interdisciplinar, além do enorme potencial de desdobramentos inesperados que proporciona. É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento” (Campos, 2017).

há muito mais dúvidas do que certezas, mas há também propostas novas, desafios que me conduzem a refletir sobre como se dá a convivência entre pessoas, suas peculiaridades e diferenças, rompendo com “a tradição ocidental”. Aragão (2007, p. 25) chama a atenção que “[...] as emoções têm servido como pano de fundo deturpado, inferior e negativo, que deve ser controlado e suprimido pelas faculdades racionais”, isto é, uma repreensão aos corpos e suas emoções.

O fenômeno do conhecer perpassa tanto por Corpos Surdos quanto por ouvintes. Se não há conformidade inter-relacional entre os diferentes, o ato de conhecer torna-se vazio, sem possibilidades de acessibilidade, como deve ser. Cabe, aqui, propor o questionamento feito por Maturana e Varela (1995, p. 14): “[...] será possível que nossa grande eficácia para viver nos mais diversos ambientes se veja eclipsada e por fim anulada diante da nossa incapacidade de viver com os outros?”.

Dessa forma, viver com o diverso sem compreender a diversidade [dos corpos] faz com que repensemos nossas atitudes enquanto humanos, pois “[...] não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso?” (Aragão, 2007, p. 4). Retomo, portanto, a construção social centrada no patriarcado, cuja luta pelo poder, pelas armas e pelas posses torna o homem um ser de competição, propondo, assim, as guerras, os armamentos e, no cotidiano sobre as emoções, surgem os isolamentos “[...] da história e contexto de prática” (Aragão, 2007, p. 4), pois a individualidade é o reforço do egoísmo sobre o outro. De fato, a “cultura patriarcal nos adoce” (Aragão, 2019, p. 246).

O diálogo, proporcionado pela biologia do social, o amar, é capaz de propor reflexões sobre a convivência em harmonia com o Outro num “[...] sistema de organização circular, nas quais a circularidade tem que se conservar” (Maturana, 1997a, p. 32). E é isso “[...] o que dá sentido à auto-referência, porque não é simplesmente falar de auto-referência: é falar dos processos que, ao se darem, constituem o ser vivo como uma unidade” (Maturana, 1997a, p. 32).

De acordo com Maturana (1997a, p. 40), essa convivência harmônica intensifica o outro e suas linguagens, crenças e identidades num quadro que delinea o ser humano como “[...] um ser inteligente, sensível, compreensivo. E que a realização do humano está em realizar-se como um ser inteligente, sensível e compreensivo” (Maturana, 1997a, p. 44). Mais adiante na sua argumentação, o autor defende que tem “[...] confiança na biologia e, em particular, na biologia do social — ou seja, na biologia do amor, ou na biologia da emoção, ou na biologia das emoções que constituem a

convivência como convivência social” (Maturana, 1997a, p. 44).

O amar, portanto, perpassa pela concepção ontológica do homem, suas múltiplas existências na perspectiva da circularidade de ser em si, estar em si, mas em permanente necessidade do outro, do meio físico, psicológico, metafísico, antropológico etc., das circunstâncias, tornando legítima a sua importância enquanto indivíduo (Maturana, 1997a). Em relação aos[às] Surdos[as], busquei, em Maturana (1997a), informações pertinentes que venham a justificar este fazer-pesquisa. Nas palavras do autor:

Em sentido estrito, [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativas. [...] A contradição que existe é parte da problemática cultural, histórica, que coloca essas coisas em negação mútua. Os que insistem no social, ou na circunstância, não sabem pensar na legitimidade do indivíduo, não sabem pensar na legitimidade da circunstância (Maturana, 1997a, p. 43).

Pesquisar sobre os Corpos Surdos e sua invisibilidade social é se enveredar pela capacidade humana de enxergar o outro e suas diversidades, esse outro que não ouve, mas que é dominante de linguagens, pensamentos, emoções, sonhos, conversações, desejos, e que se dá “[...] conta de que o mundo que vivemos tem a ver com a gente, com o indivíduo (Maturana, 1997a, p. 43-44). Os[as] Surdos[as], como indivíduos no[do] mundo, exercem suas obrigações sociais, mas, de forma excludente, são tornados abjetos pelo sistema fonocêntrico que elimina seus corpos e suas peculiaridades, e tolhem sua liberdade enquanto sujeitos de ação na linguagem e “[...] que a caracterização das pessoas surdas parte estereotipada à percepção do outro deixou marcas e prejuízos que até então tenta-se resgatar na história” (Marques, 2007, p. 84).

E o que temos nesta pesquisa é o grito pela liberdade; o “eu existo” enquanto ação. Sobre a liberdade, Maturana (1997 *apud* Aragão, 2019, p. 246) argumenta que ela “[...] tem a ver com a possibilidade que temos de dar-nos conta de nossas ações, da relação entre as emoções e nossas ações, e das consequências dos nossos querer sobre nossas ações”, tudo numa relação com o Outro. Deixa de ser uma ação individual e passa a ser coletiva, pois a liberdade permite vivenciar a circularidade que, acima de tudo, respeita os corpos e suas emoções, sentimentos, crenças, diversidades, na contrapartida de que “[...] ser emocional tem comumente um sentido de ser irracional, fora do controle e infantil” (Aragão, 2007, p. 25).

Foi na perspectiva de entender a emoção e a cognição lado a lado (Arnold; Brown, 1999 *apud* Aragão, 2007), pensando na superação das emoções negativas, que me envolvi mais e mais neste trabalho e me coloquei contra o negacionismo vigente

contra os Surdos[as] e suas vozes negligenciadas, buscando não mais provocar “[...] danos que nós como seres humanos infringimos uns aos outros” (Maturana, 1997a, p. 44). Quando esse outro é visto como ser patológico, mediante suas especificidades físicas, a busca por conquistas, lutas e direitos são exigidos diariamente, num “[...] espaço no qual um aceite o outro como legítimo outro na convivência” (Maturana, 1997a, p. 44).

Maturana (1997a, p. 44) também reforça o seguinte: “Uma vez que nos damos conta dessas coisas, podemos encontrar uma prática que nos libere das ideologias muito antes das catástrofes, sem termos que esperar pela catástrofe para que nos libertemos”. Sendo assim, é condição *sine qua non* revisitar as vozes surdas (nunca caladas, mas silenciadas por um sistema ideológico excludente); e esse fazer-ação torna-se o caminho reflexivo sobre as ideologias subalternizadoras, para que essas se apaguem das práticas em todos os lugares, principalmente na escola, propondo o amor como instrumento de aceitação do outro, porque “[...] a responsabilidade [com o outro] é das pessoas” (Maturana, 1997a, p. 45).

E também “[...] porque a responsabilidade tem a ver com os desejos das pessoas, com o dar-se conta de que as consequências de seus atos são desejáveis. Tem a ver com o querer, com os desejos” (Maturana, 1997a, p. 45), constitutivos de esperanças por novas formas de enxergar e respeitar a vida, ou seja, o amar como um processo biológico de convivência. Assim, tanto *eu* quanto *nós* precisamos praticar nossos afazeres com afetividade, rever nossas vivências e as vivências do Outro. Os[as] Surdos[as] são atores sociais despidos de sua própria imagem, do seu papel social, de suas marcas individuais, de suas historicidades narrativas e de suas memórias. É preciso, contudo, que os[as] olhemos com os olhos da paixão e com responsabilidade.

Certamente, esse fazer se reverbera em outros tantos atos, em outros tantos lugares, em outros tantos corpos, como já vem ocorrendo nessas minhas andanças enquanto professor. Um fazer que se intensifica diariamente por meio de políticas públicas conquistadas, quebrando lugares imaginários inacessíveis, indo de encontro aos discursos segregacionistas, desfazendo a exclusão. Há uma história costurada mesmo diante de tamanhos entraves acontecidos.

Assim como Aragão (2007), com sua proposta de pesquisa sobre as emoções, eu tenho refletido sobre a construção histórica da vida dos[as] Surdos[as] em suas relações com os espaços de aprendizagens — incluídos, aqui, além da escola, a família, a igreja e a rua. O autor nos diz que:

A maneira como estou interpretando as histórias dos participantes desta pesquisa, à luz da Biologia do Conhecer, indica que é mais produtivo e iluminador compreender emoções como a vergonha, a timidez e a ansiedade não como traços intrínsecos, [...], mas como fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes em seus contextos de aprendizagem (Aragão, 2007, p. 4).

Há ainda corporalidades que requerem um fazer específico. Estou falando dos lugares onde esses corpos passeiam e contam suas histórias-narrativas plenas de emoção, modos de vida, em que “[...] o linguajar e o emocionar juntos, ou seja, o conversar, passam a constituir o modo de viver” (Maturana, 1997a, p. 47), o próprio viver negado. Muitos desses corpos impõem suas vozes, numa convivência pacífica e solidária, pois a “[...] corporalidade pode ser vivida no respeito por si mesmo e no respeito pelo outro, que se dá na confiança, uma confiança sincera, não hipócrita” (Maturana, 1997a, p. 47).

Dessa maneira, a partir da Biologia do Conhecer, a emoção presente nos Corpos Surdos “[...] modula o que acontece na relação com os outros ou conosco, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos como seres vivos” (Aragão, 2007, p. 5). Esses corpos se baseiam no amor, buscando compreender o humano e sua estrutura biológica desde a tenra idade. Daí a importância de fazer valer os momentos históricos da vida — vida essa que se constrói a partir das narrativas reflexivas, prenes de emoções e identidades, a fim de que, na reflexão, o empoderamento seja por meio do linguajar. Ênfase, portanto, que “[...] ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar” (Aragão, 2007, p. 5).

Corpo e linguagem, corpo e emoções se ampliam quando as conversações são responsivas, quando a aprendizagem deve ser centrada na equidade e quando os corpos se fizerem lugares de direitos. Maturana (1998, p. 53), na perspectiva da linguagem política, afirma que “[...] nossa corporalidade nos constitui, e que o corpo não nos limita, mas, ao contrário ele nos possibilita”, ou seja, “[...] entendemos que é através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem”.

É fundamental que o ato linguajar se expanda e se multiplique por todos os espaços, e que as escolas atuem como outras formas de pensamentos na formação das crianças, dos[as] jovens e adultos[as], para além da exclusão, buscando responder velhas perguntas como instigadoras para a conquista de novas respostas. Maturana e Varela (1995, p. 19-20, grifo dos autores) já propõem reflexões que auxiliam não

somente a mim, como pesquisador, mas que também ajudam a ampliar as estruturas políticas-pedagógicas do sistema educacional nacional:

- 1) Qual é a organização constituinte própria de qualquer sistema social? e 2) Como surge a *propriedade* de autodescrição, de auto-observação, de autoconsciência, que caracteriza os componentes de um sistema social humano, se esta é uma propriedade deles enquanto componentes de um sistema social?

Redefinir a escola perpassa por transformações em toda a estrutura pedagógica, ou seja, humanizar o currículo e o projeto político pedagógico. A partir daí, atuar como veemência sobre os fazeres humanos.

1.3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Nesta introdução, apresentei as minhas experiências trilhadas no universo Surdo como um observador no linguajar, um atuante na luta contra o preconceito, a discriminação e a segregação de pessoas surdas. Em seguida, justifiquei esse estudo com base na área da Linguística Aplicada, por ela olhar para corpos socialmente minorizados, assim como por línguas de minorias.

Tratando-se de um fazer indisciplinar, o foco de estudo e reconhecimento da Libras perpassa por políticas linguísticas. Abordei ainda discussões sobre o tema desta pesquisa, suas justificativas, objetivos e a perguntas que nortearão a investigação. Foram tratados os temas: narrativas e identidades Surdas, a Biologia do Conhecer, o papel das emoções como linguajar para a reflexão crítica e as transformações. Além disso, situei o[a] leitor[a] sobre políticas linguísticas da Língua Brasileira de Sinais e o *status quo* Surdo.

Na primeira seção, Referencial Teórico, aprofundo a discussão sobre esses temas e trago o aporte teórico que respalda a pesquisa. São abordados os temas: narrativas e identidades Surdas, a Biologia do Conhecer, o papel das emoções como vozes para a reflexão crítica e as transformações. Além disso, situo o[a] leitor[a] sobre políticas linguísticas da Língua Brasileira de Sinais e o *status quo* Surdo.

Na segunda seção, historicizo sobre os Corpos Surdos e a língua de sinais apontando as trajetórias de lutas, resistências, segregações e conquistas. Já na terceira seção, descrevo a metodologia, apresentando a natureza da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos documentos gerados.

Na quarta seção, apresento as discussões obtidas após análise dos documentos,

assim como um estudo epistemológico que dialoga com os[as] participantes e suas narrativas, além das interfaces dos depoimentos dos participantes da pesquisa. Por fim, apresento as considerações finais, apontando as contribuições para o campo da LA, possíveis limitações e sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do ‘estar juntos’ como a questão educacional essencial”
(Carlos Skliar)

Neste capítulo, apresento discussões da Linguística Aplicada, sua relação com as emoções, a partir da Biologia do Conhecer (Maturana, 1997a, 1998, 2006; Maturana; Verden-Zöllner, 2004) e sobre outros trabalhos produzidos à luz desse quadro teórico: Aragão (2007, 2008, 2019), Barcelos e Aragão (2018) e Rezende (2014). Destaco que essa discussão dialogará com os diversos procedimentos dos quatro participantes da pesquisa matriculados regularmente no CIOMF, bem como de quatro participantes egressos, que, por condições de engajamento no universo da linguagem, necessitam de aprendizagem continuada em língua portuguesa como L2, pois há uma identificação dessa falta de práticas bilíngues no contexto escolar, a partir de suas narrativas.

Partindo do viés de que a inclusão necessita compreender o linguajar que permeia os Corpos Surdos, a proposta pedagógica de se pensar como as emoções sobre a aquisição da L2 para Surdos[as] pode ser um caminho para transformações linguísticas. Historicamente, as conversações surdas são silenciadas. Na escola, o fonocentrismo como método de ensino único e unilateral contraria as características linguísticas de Surdos[as] e se constitui como um problema para o ensino de língua portuguesa e a acessibilidade para a aquisição dessa língua. Pensar o ensino de língua portuguesa como L2 para Surdos, bem como o ensino de Libras para ouvintes, trata-se de uma proposta de política linguística bilíngue. Numa narrativa contada por *Frio* sobre a acessibilidade linguística, ele apresenta um caminho:

Eu preciso continuar meus estudos em língua portuguesa, na sala de Atendimento Educacional Especializado, porque a escola não deu conta das minhas necessidades. Os professores sempre oralizavam nas aulas, e muitas vezes não havia intérpretes de Libras. Era como se eu não existisse. Há muitas palavras na língua portuguesa que eu não conheço porque eu sou Surdo. Diferente de quem ouve. Estar nesta pesquisa, participando como direito de voz, é um caminho que não pode cessar quando o professor Ricardo concluir seu trabalho (Texto sinalizado por *Frio* durante aplicação da Colagem Descritiva — CD).

“Continuar os estudos” significa buscar aquilo que lhe foi retirado conforme o

seu passado narrativo. Em relação ao ensino de língua portuguesa (L2) para Surdos[as], suas emoções são de solidão e de muita exclusão diante da prioridade atribuída, na sala de aula, aos estudantes ouvintes — “É como se não existíssemos, entende Ricardo?”, indaga o participante *Frio* (Texto sinalizado durante aplicação da CD). Como resultado disso, vemos que a escola não se atenta a nenhuma perspectiva pedagógica em referência às pessoas surdas, o que gera nelas sofrimento, aversão e repulsa tanto do mundo externo quanto de si mesmas. As falas sinalizadas denunciando o “eu não gosto de ser Surdo” (Texto sinalizado de *Frio* durante aplicação da CD) estão direcionadas aos silenciamentos sociais e ideológicos oriundos do universo ouvintista. Ele não existe. Não há a aceitação do outro como legítimo outro por sua diferença, assim como não há o entrelaçamento entre o “linguajar” com o “emocionar” o que torna impossível, neste momento, qualquer emoção de ternura e amor, pois é notória a negação desse participante. Abaixo, reitero, a partir da narrativa do participante *Sol*, o que Maturana (2009) traz como a negação do ato de conversar: Não há, aqui, biologia do social:

A professora fala de costas, aponta para o quadro e o rosto acompanha o quadro. Eu não enxergo a sua boca, porque ajuda na leitura labial que faço um pouco. Se não fossem as intérpretes, seria pior, porque muitas professoras entram na sala de aula conversando com os ouvintes e não olham pra nós surdos.[...] Riem, brincam, falam coisas e a gente fica excluído. É uma solidão enorme, mesmo tendo muitas pessoas ali. Para mim, a intérprete não ajudava muito nessas horas, pois seu papel era só interpretar as aulas. Ela não se relacionava comigo como uma amiga. Eu sinto isso. Ela não dava conta de tudo, das conversas paralelas. E eu me sentia isolado, como um bobo na sala. Dava vontade de desistir de estudar, de ir à escola. Por isso que eu gosto de estar à tarde no CIOMF com você [apontando pra mim]. É diferente. Você apresenta amor para mim e para os Surdos (Texto sinalizado por *Sol* durante aplicação da CD).

Sol traz em seu depoimento discussões ainda mais agravantes quanto a estar no universo oralizado. Assim como *Frio*, para ele, a escola ainda é o melhor lugar para a comunicação em Libras, visto que outros espaços sempre priorizam a oralidade e, conseqüentemente, intensificam a exclusão. No entanto, não era o que ocorria. Nesse mesmo momento durante essa oficina, outra narrativa acentua o linguajar coletivo desses corpos:

Isso mesmo: Agride, ignora, exclui, inclusive a família. As pessoas não me viam como um ser humano que ama igual ouvinte, que tem emoções, que tem sentimento, que precisa ser ouvido. Toda escola deveria ser um lugar de acolhimento. O CIOMF com Ricardo ajuda muito. Eu sou visto (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante aplicação da CD).

De acordo com Lima (2020, p. 37), uma “[...] educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola, gestão, professores, pais, promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas” para o bom “[...] atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”, na perspectiva de inseri-los “no mundo”, construindo a própria “[...] cidadania¹⁷ como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. Pensar em equidade é romper com velhos paradigmas que pairam sobre o imaginário de se ter, nos espaços escolares, apenas crianças classificadas como “normais”.

Outro depoimento reitera que a escola é um ambiente não social, um lugar pautado em relações hierárquicas, que estabelece distinções de superioridade/inferioridade, visibilidade/invisibilidade, aceitação/negação e de exclusão. Abre-se o portão escolar, mas não se abre a inclusão. Há o peso linguístico que é a exclusão pela falta da comunicação e por ter seu corpo visto e julgado como diferente:

No meu tempo, na escola e na faculdade, tudo era igual. Na faculdade, por eu ser a mais velha da turma, sou excluída também pela idade. Eu vejo fazerem sinal de velha, de vovó. Não sei como aguentei. Mas hoje é diferente. O problema não é meu. O problema é deles que não sabem o que é o amor ao próximo (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante aplicação da Narrativa Autobiográfica — NA).

Esses depoimentos desafiam o nosso fazer profissional para a construção de uma educação inclusiva. Predomina o ensino formal, hegemônico, engessado no que se refere ao ensino e ao ensino de línguas em um espaço cuja diversidade de corpos é presente — nega-se a Biologia do Amar. A exclusão de pessoas com suas especificidades, as que fogem da “normalidade”, é politicamente naturalizada, sem quaisquer possibilidades de manifestação de gestos, sinais, porque a política do medo está em pauta a partir das narrativas. Vemos o ódio porque o outro é diferente e o ódio faz parte da política do medo, e “[...] o ódio é sempre repúdio a algo ou alguém [...]. É possível, claro, odiar uma determinada pessoa por causa do que ela tem feito ou por sua maneira de ser” (Ahmed, 2015, p. 87, tradução minha). Há, também, a desconfiança sobre as diferenças, e nelas [nas diferenças] vemos a cultura patriarcal penetrar em todos os corpos, os considerados sociais e antissociais:

¹⁷ Segundo Arendt (1993), por cidadania entende-se a consciência que o indivíduo tem do direito a ter direitos.

Vivemos na desconfiança e buscamos certezas em relação ao *controle* do mundo natural, dos seres humanos e de nós mesmos. *Falamos continuamente em controlar nossa conduta e emoções*. E fazemos muitas coisas para *dominar* a natureza e o *comportamento dos outros*, com a intenção de *neutralizar* o que chamamos de forças *anti-sociais* e naturais destrutivas, que surgem de sua *autonomia*.

Em nossa cultura patriarcal, não aceitamos os desacordos como situações legítimas [...]. Devemos convencer e corrigir uns aos outros. E somente *toleramos* o diferente confiando em que eventualmente *poderemos levar* o outro ao *bom caminho* — que é o nosso —, ou até que possamos *eliminá-lo*, sob a justificativa de que está *equivocado* (Maturana, 1998, p. 37-38, grifos meus).

É preciso que estejamos atentos[as] e resistentes para a prática patriarcal “[...] à qual pertence grande parte da humanidade moderna [...]” (Maturana, 1998, p. 37) e, como um vírus, penetra as condutas de corpos a partir do pensamento ocidental, alijando-os socialmente, para além das suas condições físicas. Trata-se de poder, da política do medo que indica distâncias, afastamento entre corpos e gera subalternizações a partir das ameaças que se intensificam. Dessa forma, creio que, antes da possibilidade de desenvolvermos o conversar, se faz necessário um domínio que nos propicie atenção conjunta para que possamos coordenar algo mutuamente. Isso é possibilitado pela biologia do social, a biologia do amar, a aceitação do outro como legítimo em sua diferença, e “[...] os surdos descobrem a própria identidade surda a partir da relação com o outro surdo” (Quadros, 2019, p. 43). Ainda assim, diante do exposto pelos[as] participantes, percebo que os[as] Surdos[as] se fortalecem a partir de sua cultura, dos seus grupos e associações em redes sociais tecnológicas e de conversações, em suas comunidades surdas, em seus territórios, assegurando e garantindo seus lugares de fala com suas emoções, envolvendo-se “[...] num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças” (Pennycook, 1998, p. 23), para compreender que “[...] precisamos ir além da visão que postula a política dos domínios estados-nação [...] e nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência” (Pennycook, 1998, p. 25).

Entendo que os Corpos Surdos estão inseridos no mundo dos direitos e que suas emoções precisam ser narradas em todos os contextos, inclusive tramando por base a cultura matrística que, quando nos propomos a ouvir e abraçar as narrativas dos[as] participantes desta pesquisa, vivenciamos esse lugar de escuta e respeito ao linguajar de cada um[a] deles[as]. Não eram apenas as minhas considerações nos amplos momentos de catarse, como num grupo que respeita as diferenças numa:

[...] rede de conversações completamente diferente da patriarcal [pois nela] Os povos [...] não estabeleciam diferenças hierárquicas [...] não usavam armas como adornos, e que naquilo que podemos supor que eram lugares cerimoniais místicos (de culto), depositavam principalmente figuras femininas. [...] Os campos de cultivo e coleta não eram divididos. [...] Tudo indica que viviam imbuídos do dinamismo harmônico na natureza, evocado e venerado sob a forma de uma deusa. [...] o desejo de dominação recíproca não foi parte da vida cotidiana desses povos matrísticos (Maturana, 1998, p. 39-40).

Os depoimentos apresentados até aqui demonstram que, no espaço escolar, os Surdos[as] tiveram suas diferenças negadas, seus lugares de fala destruídos e foram “roubados” de suas trajetórias, assim como sofreram segregação hierárquica e expropriação de seus direitos. Contudo, de uma perspectiva da LA, é preciso reconhecer que “[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades [...] e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos” a nós mesmos (Pennycook, 1998, p. 24). Por isso, compondo um fazer de respeito, de diálogo, caminhar pelas trilhas transgressoras da LA, que adota uma abordagem “[...] mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos [...] tem demonstrado” (Pennycook, 1998, p. 25) o *status quo* de pensamento livre como forma de respeito às diferenças. Portanto, trata-se de vivenciar o linguajar como “[...] ato de estar na linguagem”, de rever os discursos excludentes, independentemente da fala, pois a linguagem, “[...] como fenômeno biológico, consiste num fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações consensuais de conduta” (Maturana 1997e, p. 168), ou seja, na proposta dialógica, numa retroalimentação positiva em que, ao se mudar a ação, muda-se a emoção (Apêndice N).

Essas interações de condutas consensuais se presentificam nas narrativas autobiográficas produzidas pelos[as] Surdos[as], desarticulando o pensamento da subalternidade a partir do seu linguajar, pois “[...] nos encontros corporais os participantes na linguagem desencadeiam mutuamente mudanças estruturais que modulam suas expectativas dinâmicas estruturais” (Maturana, 1997e, p. 168). Por sua vez, tais mudanças geram interações recorrentes dos participantes no linguajar, ou seja, “[...] as palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, postura e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar” (Maturana, 1997e, p. 168).

E, nas narrativas, suas emoções são externadas e são reflexivas, além de serem como reais participantes de linguagem. Nas narrativas surdas, a existência humana se faz numa intrínseca relação entre linguagem, corpo, razão, conversar e emoção. As emoções, presentes se apresentam como “[...] disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não), e que o emocionar, como fluir de uma emoção a outra, é o fluir de um domínio de ações a outro” (Maturana, 1997e, p. 170).

As emoções, num entrelaçamento com o linguajar, podem ressignificar as rasuras que compõem os Corpos Surdos, transformando-os, positivamente, a partir do autopertencimento de suas narrativas e dos discursos de si. Eles[as] usam suas próprias vozes como prática de resistência e se fortalecem em ações pulsantes, a partir dos afazeres do pensamento e dos atos, são a obra mesma da resistência contra o silenciamento que “[...] é o uso do corpo” (Agamben, 2017, p. 28). Por isso, as narrativas autorais podem intensificar transformações com ações socioculturais, reconhecendo seus corpos e suas emoções em seus espaços sociais, propondo um “[...] respeito mútuo, [e] não a negação suspensa da tolerância ou da competição oculta, [...] [e] nas múltiplas tarefas envolvidas na vida da comunidade” (Maturana, 2004, p. 41). Ainda de acordo com Maturana (2004), as relações harmônicas em rede, intensificam as emoções e podem constituir lugares e atos para o autorreconhecimento e autorrepresentação. Isto é, há um:

[...] processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; [...] [além de] ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e mandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los (Kleba; Wendausen, 2009, p. 735).

Numa concepção linguística, a autorrepresentação está na língua de sinais, na língua natural, como um fortalecimento histórico e de acessibilidade. Embora saibamos de diversas lacunas quando o assunto é inclusão e acessibilidade nas escolas, elas podem ser preenchidas a partir de críticas e reflexões tanto nesta tese quanto em outras literaturas (Albres, 2010; Gesser, 2009, 2012; Lacerda; Santos; Fernandes, 2005; Luz, 2013; Perlin; Stumpf, 2012; Sacks, 2010; Santana, 2007), visto que “[...] a inclusão precisa ser empreendida com base nos direitos humano de forma coletiva” (Quadros, 2019, p. 147). Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 49), toda “[...] experiência

acontece narrativamente [...]” e as pessoas surdas têm suas próprias narrações autorrepresentadas no contexto social, nas experiências diante de si e da sociedade, criando, portanto, suas próprias autonomias, sendo que, “[...] através da atitude fenomenológica nos estudos sobre o corpo, podemos perceber a pessoa surda na sua condição de sujeito cognoscente, ativo, participativo, atuante, militante, é o Ser em questão, não mais aquele que deveria ser, mas aquele que é [...]” (Marques, 2007, p. 84).

São seus valores emancipatórios que se constroem ou se transformam no decorrer da vida. São ações que se constroem “[...] à maneira pela qual uma pessoa compreende sua relação experiencial [com o(a) outro(a)] [...] como esta relação é construída no tempo e no espaço e como esta pessoa cria possibilidades para o futuro” (Norton, 2000, p. 5 *apud* Aragão, 2008, p. 209). Tudo perpassa, nas minhas vivências, pelo desejo de ter a clareza de que “[...] experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 92). Experienciar a vida do eu e do outro, a partir das diferenças, é propor discussões com a relevância que nos permitirá novas emoções com novas ações e mudanças. Portanto, para fundamentar o caráter transgressor deste trabalho, a LA torna-se uma ferramenta importante para discutir novos conceitos de linguagens, corporeidade, discursos e conversações, com o objetivo de desmontar o negacionismo sobre os corpos que se manifestam em diversas linguagens e os atravessamentos segregacionistas.

No entanto, na escola, as pessoas surdas são escondidas entre paredes, reverberando estranhamentos presentes nas propostas pedagógicas que a ela traz como inclusão, fazendo surgir outras paredes ideológicas imaginadas: “O fato é que o lugar — como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa — continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas” (Escobar, 2005, p. 133). A negação das políticas públicas de acessibilidade às pessoas surdas prioriza o ouvintismo¹⁸ — o ouvinte como superior a quem é Surdo[a] —, e, por conseguinte, resulta nos seguintes aspectos: salas de aulas sem intérpretes, formação de

¹⁸ “O ouvintismo — as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos — e o oralismo — a forma institucionalizada do ouvintismo — continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (Skliar, 2013, p. 15).

professores[as]a e funcionários[as] em defasagem, além de fatores graves, como, por exemplo, o não cumprimento da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa língua é, equivocadamente, associada à mímica e a sinais aleatórios, mas dificilmente é vista como língua, como um campo lingüístico complexo, no qual estão em jogo diversas linguagens, em distintos contextos, espaços geográficos, com mudanças e variações referentes a fatores etários, além de uma gramática própria. Isso sem tocar em questões de raça, gênero, moradia, condição social e orientação sexual. Em vista disso, abordar essa temática pela perspectiva da LA pode “[...] colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais” (Moita Lopes, 2006, p. 86).

Em minha experiência de ensino de língua portuguesa como L2 para pessoas surdas, percebia e sentia a necessidade de uma investigação sobre as narrativas silenciadas dentro dessas vidas, uma vez que suas emoções se encontravam abafadas pelo universo dominador, numa busca incessante por caminhos reflexivos e oportunidades, para os quais nunca obtiam sucesso. Assim, “descortinei”, junto com os[as] participantes, o que estava invisibilizado dentro de um sistema excludente para poder combater o comodismo escolar através do diálogo entre os fazeres teórico e prático. Nesse sentido, concordo com o que diz Pennycook (2006, p. 67): “Entendo a LA como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, [...] prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”.

Ao adotar essa abordagem, o transgressor, quando se fortalece, propõe outras transgressões capazes de expandir vozes individuais e coletivas para além dos lugares demarcados. A “[...] teoria transgressiva [...] [objetiva] atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa; [...] articulando-se para a ação na direção de mudança” (Pennycook, 2006, p. 7).

Como corpos vivos, compostos de biografias, ainda assim, os[as] Surdos[as] são pessoas com necessidades políticas específicas, que precisam de adaptações (adequação curricular, intérpretes, janelas de sinalização em Libras, etc.) para colocar em prática a autonomia de narrar suas próprias vidas, desvelando e representando suas identidades e sua cultura mediante o fortalecimento da coletividade surda vivificada. São, portanto, sujeitos transgressores por natureza, mas que, numa estrutura oralizada presente na sociedade, numa hegemonia fonocêntrica, são negados de seus direitos.

Muitas línguas — e dentre elas a Libras — e culturas foram minorizadas a partir do pensamento colonialista, numa rede fechada de conversações patriarcais, as quais são cheias de injustiças sociais, do pensamento de poder soberano, na relação de controle, inclusive das nossas emoções (Maturana, Verden-Zöllner, 2004). Habita nesse controle uma geopolítica que dita e vigia os corpos e inferioriza “[...] grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (Oliveira, 2012, p. 54).

Pensando numa perspectiva de decolonizar (pensamento Sulear)¹⁹ tal pensamento hegemônico, a LA constitui-se como um caminho político e social para propor novos olhares que decolonizam valores ocidentais predominantes nas diversas culturas, quando as conversações são desveladas nos currículos escolares, nas práticas das leis de acessibilidade e na inclusão de fato. Colocar a Libras no seu lugar de “[...] língua dotada de todos os níveis de análise linguística [...]” (Quadros, 2019, p. 25) é decolonizar, de maneira política e pragmática, o oralismo. Esses saberes precisam estar em discussão na escola e na vida, e o uso das tecnologias digitais têm se tornado mais e mais um campo e espaço para batalhas democráticas para as minorias linguísticas gritarem por seus direitos de liberdade.

A LA dialoga, intrinsecamente, com as propostas de decolonização, pois a “[...] pesquisa em linguística aplicada [...] não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade” (Paiva, 2019, p. 8), e a realidade dos Corpos Surdos é composta de lutas por acessibilidade e novos olhares sobre suas peculiaridades. Trata-se de compreender as linguagens que implicam “[...] sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania” (Rajagopalan, 2003, p. 7). Para além de entender a Libras, aqui me coloco como um pesquisador reflexivo e crítico, buscando

¹⁹ “SULear propõe uma crítica à colonialidade configurada em diversas formas de dominação de saber e de poder. Estas vêm sendo perpetuadas desde a ‘descoberta’ (ou inauguração) das Américas e posteriormente reforçadas pela modernização dos modos de vida, produção e mercantilização” (Campos, 2017).

entender em quais lugares os Corpos Surdos são alocados, compreendendo-os como manifestações de linguagens que extrapolam elementos linguísticos e propondo análises metalinguísticas manifestadas a partir de suas narrativas. Segundo Rajagopalan (2003, p. 11), “[...] o conteúdo por si só não convence ninguém. É preciso pensar as formas de se comunicar. E, como, já disse, voltar-nos sobre nós mesmos vez por outra, e perguntar se não haveria espaço para repensar e rever nossas posições”.

A escola e a sociedade devem abraçar essas possibilidades de rever posições quanto ao ensino e aprendizagem dos[as] Surdos[as] nos diversos contextos; devem refletir sobre como estão construídos o currículo escolar e o currículo da vida.

Nesta proposta, ancorada na LA e na evidência política dos Corpos Surdos, trago um olhar aguçado sobre a prática indisciplinar que visa ressignificar políticas linguísticas como práticas de resistência. Intensifica-se, aqui, o pensar em novas concepções semânticas sobre qual é, de fato, o significado do vocábulo “minorias”. Parece-me que a escola, especificamente, esquiva-se dessa reflexão enquanto pragmática para a inclusão, respeito ao diverso e às vozes multissemióticas dentro do seu contexto. E para haver a compreensão da LA como transgressora entre o velho e o novo, faz-se necessária a revisão de “[...] crenças fortemente arraigadas [...]” (Rajagopalan, 2003, p. 11) que nos povoam na relação entre o eu e o outro, e na relação de poder internalizado. Ainda sobre essa questão, Rajagopalan (2003, p. 12) diz o seguinte:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.

Reitero que o olhar cultural interessado nas narrativas e identidades expressas pelas narrativas autobiográficas (Aragão, 2007, 2008, 2019; Clandinin; Connelly, 2011) alicerçou o desenvolvimento deste trabalho sobre as produções autorais e liberadas, com corpos transgredindo histórias mal contadas sobre eles mesmos, expondo inclusive emoções negativas²⁰ (Aragão, 2007; Barcelos, 2013; Maturana, 1997a; Maturana, 1998; Maturana; Varela, 1995; Maturana; Verden-Zöllner, 2004). Assim, “[...] é crucial pensar

²⁰ Apresento aqui a expressão “negativa” como algo que foi marcadamente ruim no sentido de interferir nas vidas socioculturais dos[as] participantes. Além disso, tal palavra — negativa — nasce da interpretação dada por esses corpos. Essa informação também está relacionada ao uso da expressão “emoções negativas”.

formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar voz a quem não tem” (Moita Lopes, 2015, p. 22).

Coube-me ampliar os horizontes sociais, vislumbrando fazeres que, nesta pesquisa qualitativa, intensificam-se tomando como diálogo a LA, a Biologia do Conhecer, a Pesquisa Narrativa, a história da Libras e dos[as] Surdos[as]. Na próxima subseção, proponho uma análise do que já existe sobre a aprendizagem de línguas, com base na LA, nas emoções e dialogando sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa (L2) por estudantes Surdos[as] na escola, assim como o de ensino da Libras para estudantes e professores ouvintes.

Embora eu não trate de discussões sobre formação de professores[as], ainda assim é importante fazer esse destaque a partir de estudos já realizados nos últimos tempos por Aragão (2007), Barcelos e Aragão (2018), Coelho (2011), Rajagopalan (2003), Rezende (2014) e Silva (2020), visto que se faz necessária a discussão sobre o porquê de não haver o ensino de Libras nas escolas, já que há uma lei federal que o torna obrigatório.

2.1. EMOÇÕES E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (L2)

As emoções estão sempre em sintonia com os corpos humanos desde a tenra idade. Nascemos envolvidos por emoções construídas a partir do convívio com outros corpos — mãe, pai, irmãos, irmãs, avôs e avós. Nessa relação, a língua (oral, escrita, gestual, imagética) é o elemento que propõe inter-relações. No processo de aprendizagem de uma língua, seja no berço familiar, seja na escola, emoções diversas se manifestam e interferem nesse processo linguístico.

Numa perspectiva mais formal, a escola traz, em seu currículo, o ensino de língua estrangeira (LE) como parte da formação humana. A língua inglesa continua com lugar privilegiado na grade escolar, visto que o ensino de espanhol (e muito menos da Libras — em processo de luta pelo seu reconhecimento enquanto língua) já não é mais obrigatório, o que foi um grande prejuízo para professores[as] que optaram por cursar Letras com espanhol na formação inicial. Assim, fica demonstrado o privilégio do ensino de inglês como língua de ascensão, de prestígio universal.

Retomo, aqui, o papel das emoções no ensino de língua estrangeira, especificamente do inglês, e do português como língua adicional para estrangeiros. Num recorte sobre o ensino de língua portuguesa (L2) para Surdos[as], a reflexão é outra,

visto que esses corpos, no caso de nascerem Surdos[as], no Brasil, quase sempre, não dominam a L2 por conta de políticas linguísticas ainda em processo de luta e resistência. No entanto, até mesmo a Libras requer estudos e reflexões críticas sobre o seu ensino dentro das escolas regulares, cuja prioridade é o oralismo. E mais uma vez exponho aspectos políticos sobre o ensino de Libras e a formação de professores[a]s nessa L2, assim como de estudantes.

Sobre emoções e aquisição da L2 (língua adicional, língua estrangeira) na escola ou nas universidades, estudos apontam que emoções como medo, vergonha e tristeza se intensificam por conta de um modelo sociolinguístico que dita, impõe e enfatiza que o[a] estudante deve falar corretamente e se aproximar do padrão imposto pelo pensamento ocidental: falar sem sotaque, falar como nativo[a], ou seja, uma homogeneização da fala (Rajagopalan, 2003). Portanto, na perspectiva de estudos sobre as emoções, esse modelo hegemônico de ensino e aprendizagem de LE deve ser rompido, visto que ainda é comum que ele “[...] leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística” (Rajagopalan, 2003, p. 68).

Aragão (2007, p. 24), com o intuito de situar “[...] discussões acerca da temática das emoções como um campo de estudo multidisciplinar [...] [realizou] um recorte histórico no pensamento intelectual ocidental que tem tratado do tema a partir da filosofia, da neurobiologia e da psicologia e dos estudos linguísticos”. Seu caminho trilhado para esse recorte está relacionado ao seu encorajamento de investigar fontes, com o objetivo de “[...] expandir a pesquisa e buscar razões e explicações para a marginalização histórica do estudo sobre as emoções nos afazeres humanos” (Aragão, 2007, p. 24).

Sendo um dos pioneiros nos estudos sobre emoções de professores[as] de línguas, Aragão (2007) dialoga com a Biologia do Conhecer e com as Pesquisas Narrativas e Etnográficas, a fim de que, a partir de procedimentos de observação, os[as] participantes de sua pesquisa reflitam sobre suas próprias aprendizagens, a partir do momento que revelam os marcos positivos e negativos em suas trajetórias, identidades, sentimentos, desafios e conflitos. O pesquisador também defende a tese de que as emoções, reflexões e histórias de aprendizagem dos[as] participantes da pesquisa modulam suas ações em sala de aula (Aragão, 2007).

Das muitas de suas pesquisas, o que fica como inquietação para todo o seu estudo é referente ao mundo ocidental ter relegado as emoções às margens do pensamento epistemológico (Aragão, 2007). Partindo, portanto, da Biologia do

Conhecer, de Humberto Maturana, assim como da Linguística Aplicada (LA), Aragão (2007) despe conceitos que priorizam a razão e propõe estudos que justificam o quanto as emoções se imbricam na relação entre o Eu e o Outro e no processo de ensino e aprendizagem de uma L2, assim minimizando traumas dentro da escola.

Em sua pesquisa realizada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), Aragão (2007), a partir de narrativas autobiográficas de estudantes sobre suas experiências com a aprendizagem da língua inglesa, encontrou respostas que justificassem o quanto as emoções, a princípio consideradas negativas, podem se transformar em positivas. Os depoimentos foram coletados tanto formal, quanto informalmente. Os formais se deram por meio de entrevistas semiestruturadas, diários, notas de campo e oficina de colagens. Já os informais ocorreram por meio de conversas que, nas palavras do autor, “[...] aconteciam quando descíamos as escadas do quarto andar da faculdade para a cantina, ou às vezes até no estacionamento” (Aragão, 2007, p. 101). Essa dinâmica possibilitou que o pesquisador conhecesse “[...] as experiências e histórias prévias dos alunos e a experiência do primeiro contato com o inglês na faculdade” (Aragão, 2007, p. 98).

Para Dewey (*apud* Crecci, 2018, p. 83), “[...] toda experiência é constituída através de interação entre sujeito e objeto, entre ego e seu mundo, não sendo algo meramente físico, nem meramente mental”. Similarmente, foi isso o que ocorreu com Aragão (2007) quando buscou estreitar seu relacionamento com os[as] sete participantes de sua pesquisa, com o objetivo de minimizar as possíveis diferenças entre si, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Segundo, Souza (2017, p. 9):

Na sala de aula, principalmente de língua estrangeira, a linguagem é o que flui na relação entre os sujeitos que compartilham ações e vivências nesse espaço; a aceitação do outro como professor, como colega, como aluno perpassa questões de aceitação da legitimidade do outro, e tal aceitação constitui uma conduta de respeito, mas, antes de tudo, constitui uma conduta de aceitação e respeito a si mesmo.

No caso da pesquisa de Aragão (2007), as narrativas dos[as] participantes apresentaram informações valiosas sobre a aprendizagem de LE quando a prática reflexiva lhes oportunizou desvelar suas emoções em relação à aprendizagem de uma segunda língua. Um exemplo que ilustra esse contexto é o de Arwen, que “[...] nunca havia pensado sobre as questões do ‘O Convite à Reflexão’ [...] e mostrava-se curiosa para descobrir seu processo de aprendizagem” (Aragão, 2007, p. 108).

Numa perspectiva da racionalidade como prática definitiva de aprender por

aprender, os atravessamentos de Arwen permaneceriam, e o seu

[...] envolvimento inicial com a língua inglesa [...] [seria tão somente o] da aprendizagem de aspectos gramaticais da língua mediante memorização de um pequeno conjunto de elementos morfológicos, lexicais e sintáticos [...] [e] a prática de exercícios estruturais e ditados (Aragão, 2007, p. 108).

Vemos, no exemplo acima, o quanto a voz tem a contar sobre narrativas nunca oportunizadas, e a Pesquisa Narrativa propõe “[...] não só a valorização das experiências individuais, mas também a exploração de narrativas sociais, culturais e institucionais, dentro das quais os indivíduos constituem experiências” (Clandinnin; Rosiek, 2006, p. 42 apud Crecci, 2018, p. 84, tradução da autora).

Os resultados da pesquisa de Aragão (2007, p. 236) afirmam que “[...] falar inglês em sala de aula constituía um desafio para mais da metade dos[as] participantes desta pesquisa”. No entanto, no decorrer da investigação, todos os estudantes “[...] criaram imagens positivas ao imaginar como se sentiriam ao falar inglês com fluência. Cada um deles associou a imagem a sua história e seu desejo” (Aragão, 2007, p. 239). E nesse fazer de conversações consensuais:

É fundamental reservar um tempo diariamente, por menos que seja, para escutar os alunos e estar próximo deles, incentivando seus pequenos esforços e sucesso, encorajando a esperança de dias melhores, fazendo os alunos perceberem suas qualidades e dificuldades como elementos que os tornam únicos (Aragão, 2007, p. 244).

Já Rezende (2014), em sua dissertação de mestrado, investiga o entrelaçamento de suas emoções com a sua prática como professora de inglês de uma escola pública, utilizando, para isso, uma pesquisa do tipo autoestudo. Assim como Aragão (2007), Rezende (2014) também ancora sua investigação a partir das reflexões de Humberto Maturana. Se há emoções e ensino, há o entrelaçamento com outros corpos externos que podem desferir golpes com agressão verbal, o que pode resultar em emoções negativas.

O objetivo geral da pesquisa de Rezende (2014) foi compreender suas emoções como docente de língua inglesa de uma escola pública em relação com o seu modo de ensinar. Sobre sua pesquisa, Rezende (2014, p. 3) afirmou:

Seria a minha primeira experiência nesse contexto e desejava muito ser professora de escola pública, apesar de relatos de alguns colegas sobre a dificuldade do trabalho nesse contexto e sobre o alto índice de desistência de professores logo nos primeiros anos. Seu desafio foi examinar suas próprias “[...] emoções nesse contexto tradicionalmente menosprezado por professores de inglês”.

Considerando-se esse contexto, surgiu a curiosidade de como seria a produção biográfica de Rezende (2014), visto que, ao mesmo tempo em que é a pesquisadora, seu corpo é seu próprio objeto de estudo. Sobre sua pesquisa, ela afirma que “[...] de um modo geral, [ela] dá voz a [...] profissionais e apresenta e discute as emoções envolvidas nesse processo” (Rezende, 2014, p. 4).

O autoestudo coloca o professor no centro da pesquisa, objetivando entender seu papel no processo de ensino/aprendizagem e, por exemplo, como suas crenças e atitudes impactam a aprendizagem dos alunos. O foco não está na prática do professor, mas sim nele próprio. Por isso, perguntas de pesquisa de autoestudo geralmente são acompanhadas de pronomes pessoais (“eu”; “meu”, “minha”), pois o professor sempre se coloca na questão. Além disso, em ambas as pesquisas há a figura de um “colaborador”. Na pesquisa-ação, este é, em geral, um formador de professores que pesquisa um professor em serviço para investigar suas ações (Rezende, 2014).

Se implantada no fazer pedagógico escolar, uma pesquisa com abordagem no autoestudo proporcionaria mudanças não só para professores de LE, mas para todo o corpo docente, porque se reconhecer é reconhecer o outro e suas diversidades emocionais. Tendo isso em vista, entendo que um trabalho dessa natureza modifica práticas e olhares engessados sobre o ensino e a aprendizagem, pois incluiria, sobretudo, os corpos “diferentes” que compõem a escola.

Para retomar a questão do autoestudo, vale contextualizar que a pesquisa de Rezende (2014, p. 7) se iniciou “[...] no começo dos anos 90 na área de formação de professores quando estes passaram a investigar suas práticas e a sistematizar esse estudo”. Além disso, o

[...] estudo sobre emoções de professores nem sempre foi tema de investigação de pesquisadores na área de formação. Entretanto, o interesse por esse assunto cresceu e tem sido objeto de vários trabalhos principalmente no exterior na área de Educação e, mais recentemente, no Brasil na LA (Rezende, 2014, p. 13).

Rezende (2014, p. 28) segue os passos de Maturana quando afirma que “[...] não é somente quando falamos que estamos na linguagem, mas estamos na linguagem a todo o momento no fluir recursivo de nossas interações”, fenômeno este que Maturana (1997c, 1998) denomina de linguajar. Rezende (2014, p. 28) ainda completa que “[...] nós observamos na linguagem, refletimos na linguagem, agimos, enfim, na linguagem [e que] o ‘emocionar’ é outro neologismo que indica a fluidez de uma emoção à outra”.

Além, disso, Rezende (2014, p. 99) afirma:

No meu caso, resolvi insistir e lutar por minhas convicções sobre o ensino de língua inglesa e pela educação, mas isso só aconteceu após um processo de reflexão na linguagem, consciência das minhas ações e emoções e a decisão de me comportar de acordo com meu emocionar amoroso. Essa decisão, certamente, foi a responsável por não ter desistido do trabalho na escola.

É através das reflexões que linguajamos e analisamos os contextos que compõem a nossa história. Apesar de momentos de tristeza e medo, por exemplo, Rezende (2014) encontrou, em sua trajetória no ensino de LE, uma predominância do amor, não restando mais espaço para sentimentos de tristeza, desesperança e raiva, nem para conversações de autodepreciação. Segundo a autora, o que possibilitou tais mudanças foram suas reflexões pessoais, anotadas em um diário de emoções, o que lhe garantiu o seu lugar de fala.

À relação entre *Biologia do Amar* e *Biologia do Conhecer*, somam-se as mudanças a partir da reflexão na linguagem. Tratar de emoções e sua relação com o ensino-aprendizagem de LE se pauta também na LA, pois

[...] a área de LA tem sido preenchida por pesquisas que tratam do impacto das emoções e da reflexão no que se refere às suas inter-relações no ensino de LE [...] [auxiliando] na compreensão dos fatores que incidem no ensino-aprendizagem, relacionados à formação de professores e à descoberta de novas abordagens a serem adotadas (Silva, 2020, p. 14-15).

Coelho (2011, p. 5), por exemplo, em sua tese de doutorado, define que seu objetivo é:

[...] descrever e compreender, à luz da *Biologia do Conhecer*, as experiências das professoras como participantes de um projeto de educação continuada (PECPLI) e suas emoções como membros desse projeto, bem como, enquanto professoras em seus contextos de trabalho.

Segundo ela, sua pesquisa se justifica por “[...] três razões principais, (i) investigar experiências e emoções (ii) à luz da *Biologia do Conhecer* (iii) em contexto de formação continuada” (Coelho, 2011, p. 4).

Diante das epistemologias vigentes em estudos sobre formação de professores e professoras, as narrativas denunciam diversos fatores experienciados dentro das escolas, e “[...] a complexidade da narrativa amplia-se quando os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da

descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e em um espaço” (Marquesin; Passos, 2009, p. 223 *apud* Crecci, 2018, p. 86). Nesse entrelaçar de vozes, “[...] o relacionamento com os aprendizes influencia as emoções dos professores e, assim, como as emoções interferem nas tomadas de decisão, inclusive na seleção de conteúdos e da maneira de lecioná-los” (Coelho, 2011, p. 19). E ainda:

Ao analisar as emoções de professores é preciso considerar as experiências e emoções anteriores bem como as interações que acontecem no momento da observação. O contexto da instituição (suas regras particulares) e das políticas educacionais e sociais influencia as experiências e as emoções dos professores, as quais, conseqüentemente, influenciam sua prática (Coelho, 2011, p. 19).

Isso quer dizer que como regras institucionais, exigências políticas, relacionamentos entre colegas, questões salariais e programas de inclusão gerenciados pelo governo federal “[...] podem gerar um estresse emocional nos professores que desestabiliza sua prática” (Coelho, 2011, p. 20). Conseqüentemente, essas emoções interferem diretamente na formação pessoal e nas inter-relações entre sujeitos, bem como

“[...] têm [um] papel relevante no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e na formação reflexiva de professores de línguas [...] [pois tal] processo se dá a partir de ações nas quais as emoções estão sempre presentes, o que influencia sobremaneira o que ocorre em sala de aula” (Silva, 2020, p. 16).

Ainda sobre a formação de professores[as], vejamos algumas características referentes às emoções:

(1) julgamento ou elogio de algum acontecimento por seu significado ou relevância individual ou grupal, (2) experiências subjetivas, (3) mudanças fisiológica[s] e expressões emocionais (percebidas fisicamente como mudanças de temperatura corporal e de expressões faciais) e (4) tendências de ação (ações a partir de uma emoção, que podem ser controladas ou não, por exemplo, um professor que se surpreende com seu aluno e grita de contentamento). Além disso, [Sutton e Wheatley (2003)] apresentam-nas como parte integrante da vida dos professores (Sutton; Wheatley, 2003 *apud* Coelho, 2011, p. 20).

Além dessas características, a autora apresenta outras informações que intensificam as práticas educativas tanto na formação continuada de docentes, quanto na perspectiva de ensino-aprendizagem de LE. Como experiências positivas, Sutton e Wheatley (2003 *apud* Coelho, 2011) destacam a emoção do amor e do cuidado, afirmando alegria e prazer como emoções positivas, muitas vezes relacionadas por

professores ao progresso e à aprendizagem de seus alunos. Mais ainda, revelam que professores vivenciam emoções positivas quando cumprem seu planejamento de aulas; quando os colegas e pais apoiam seu trabalho ou quando acreditam que os pais são responsáveis e apoiam seus esforços, respeitando suas intenções.

Como experiências negativas, os autores destacam as emoções de raiva e frustração, as quais se relacionam à incongruência de objetivos ou à indisciplina de alunos ou nas interações com pais que agem de maneira irresponsável com seus filhos. Documentam, ainda, que o sistema educacional, as relações entre colegas, pais e administração escolar deixam os professores se sentindo como “inúteis” (Sutton; Wheatley, 2003, p. 334). Enfim, as emoções negativas aparecem como fatores limitantes para os professores estabelecerem a prática por eles desejada (Coelho, 2011, grifo meu).

Nessa perspectiva, o entrelaçamento emocional se configura como base para “[...] disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (Maturana 1998, p. 15). Tais ações produzem resultados positivos ou negativos, a depender do contexto do público e das intencionalidades em sala de aula ou na escola. Segundo Aragão (2007, p. 235), “[...] é importante que o professor reflita sobre [...] questões com seus alunos e que eles tomem consciência de que a aprendizagem é uma trajetória não linear, incerta e prolongada”. É nessa dialógica que reconhecemos os corpos, seus lugares de fala e suas diferenças.

Além disso, segundo Maturana (1998, p. 54), “[...] nos damos conta de que nossa corporalidade nos constitui, e que o corpo não nos limita, mas, ao contrário, ele nos possibilita”. Ou seja: “[...] entendemos que é através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem”, e é através da linguagem que explicitamos nossas experiências e afazeres que se intensificam nelas “[...] por isso, quem descreve o que vai explicar, descreve o que se tem de fazer para ter a experiência que se quer explicar” (Maturana, 1998, p. 55).

Buscando entender a perspectiva dos Corpos Surdos e seu experienciar enquanto linguagem e identidades Surdas, pergunto: o que dizem os Corpos Surdos? Em que situação se encontram suas narrativas que pleiteiam direitos como cidadãos e como sujeitos de linguagem e de performances? Como as escolas enxergam suas possibilidades de aquisição de uma L2 ou como pensam sua proposta pedagógica de Libras como L1 para ouvintes?

Essas questões inquietam o sistema educacional a respeito do lugar de fala que é

negado às pessoas surdas por razão de uma supremacia ouvintista. Segundo Marques (2007, p. 84), a “[...] minha existência como subjetividade é uma, a mesma existência minha como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui”.

Se, por um lado, esses corpos têm seus lugares de fala negados; por outro, eles se constituem como identidades, existência, diferenças, sujeitos individuais e coletivos, que têm emoções, desejos e sonhos de ocupar qualquer espaço profissional. Trata-se de Surdidade que

[...] atesta que o que temos sido nos últimos 120 anos não é tudo o que somos verdadeiramente. Atesta a existência de um sentido Surdo de ser, tanto do indivíduo como através do coletivo[...] onde todas as almas humanas são passíveis de descobrir a sua máxima expressão pessoal e de se interpenetrarem uns nos outros (Ladd, 2013, p. 4).

Trata-se, portanto, de estudos que reforçam a diversidade, que são “[...] altamente necessários para a sociedade (seja ela qual for), cujas principais características são a transculturalidade, a transdisciplinaridade e por isso mesmo a transideologicidade” (Maturana; Varela, 1995, p. 21), além das interseccionalidades.

Há muito a ser dito e analisado, há muito a ser externado sobre o constante conflito entre ser e estar, quando não se permite o linguajar. Há muitas ideologias entre o eu e os Outros, um embate constante entre a repressão e o lugar de fala. Conhecer o outro como estratégia para o autoconhecimento, pondo em prática a alteridade, é a saída para estabelecer relações equânimes; e esquivar-se da alteridade é reconhecer o outro enquanto menor. A isso chamo de poder que busca subalternizar as diferenças, em que “[...] seus corpos de oprimidos, hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores” (Freire, 2021, p. 27), necessitam (re)agir contra a opressão do sistema colonialista.

Essa repressão se intensifica quando o sujeito, visto como diferente de outros sujeitos, a partir da sua corporalidade, é observado pelo olhar excludente do de fora. Portanto, nasce disso uma relação de poder na qual o senhorio julga o corpo do Outro como subalterno. Trata-se ainda de falar sobre as identidades Surdas que é falar sobre

[...] como outras culturas têm o poder de nos falar sobre a beleza da diversidade humana [...] sobre a pele que os reveste, a cor das suas roupas e as atividades criativas daquelas mentes e corpos, a língua, as linguagens, os sonhos, os desejos e as emoções, sem qualquer “Máscara da Benevolência” (Ladd, 2013, p. 9).

Não é possível manter uma relação saudável entre corpos quando apenas um dos lados se diz, apresenta-se e se enuncia como detentor de lugares político-sociais

determinados, determinando a sociedade por vias dos binarismos ouvinte/surdo, doente/saudável, normal/anormal, bonito/feio, homem/mulher, visto que é a “[...] que inventa a si mesma para logo massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (Skliar, 2003b, p.153).

É preciso romper com as diásporas normalizadoras do sistema social, pois haverá sempre uma fala, um ato tendencioso para o assujeitamento dos corpos não enquadráveis pelo discurso do opressor. Os[as] Surdos[as] têm suas peculiaridades — suas emoções, o que não os[as] torna menores:

Eu sempre quis aprender a língua portuguesa. Eu me sentia forte, sabida e podia falar. Mas a forma como aprendi, foi dolorosa. As pessoas batiam em minha cabeça, forçando aprender a oralizar. Foi muito difícil! (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante aplicação da CD).

Numa perspectiva histórica, *Estrela Lua* reitera que, com sua narrativa, a verdade sobre os Corpos Surdos era mesmo a de invisibilidade, inferioridade, subalternidade e segregação marcadas pela exclusão por conta de suas capacidades físicas, psicológicas e biológicas. Mas ela acredita nas transformações, pois já se evidenciam outros olhares a partir das reflexões críticas propostas nas oficinas realizadas:

Eu acredito na mudança. Eu tenho esperanças sobre escolas, professoras, família. Com a tecnologia sabemos de tudo e podemos reclamar e denunciar. A geração Surda de hoje tem mais condições do que a minha. Ainda sofrem, mas é menos porque tem as Associações de Surdos[as] para lutar. Também tem mais profissionais que se importam com as pessoas Surdas. Mas a luta não pode parar, não pode acabar. Tem que ser todo dia (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante aplicação da CD).

Mas não se pode apagar o descaso obsessivo sobre os Corpos Surdos que evidenciou uma história de exclusão. São diversos os incidentes que deixaram cicatrizes físicas (decorrentes de agressões no processo de aprendizagem do oralismo dentro e fora das escolas) e sociais. Essa verdade é massificante e deixa traumas por toda a vida: rasuras. O corpo rasurado é o corpo do apagamento, o corpo sem vida e sem memórias; o corpo silenciado, e “[...] no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar” (Spivak, 2010, p. 85).

Nesses corpos rasurados, a fala predominante é do Outro sobre o Eu, gerando dessa forma um conflito existencial: “eu sou doente?” (Texto sinalizado por *Filme* durante aplicação da CD). Foram muitas as tentativas para desmontar o discurso

hegemônico sobre Surdos[as] dentro do espaço escolar, muitas vezes sem sucesso. O descaso com as minhas falas e com as minhas atitudes era constante. Era como se eu só devesse cumprir o meu papel de professor com uma carga horária a ser seguida sem quaisquer reflexões. Ainda assim, persisti na conscientização contra esse discurso, pois “[...] o que nos faz seres humanos é a nossa maneira particular de viver juntos como seres sociais na linguagem” (Maturana, 1997f, p. 185).

Como nos diz Aragão (2007, p. 6), “[...] a escolha de práticas de pesquisa de ensino/aprendizagem, que sejam sensíveis às diferenças e às variações pessoais e contextuais, e que superem a dicotomia teoria-prática é o que me encoraja a desenvolvê-lo”. E na mesma esteira, Maturana (1998, p. 55) reforça que “[...] o que explicamos é sempre uma experiência”. Corroborando o pensamento dos dois autores, recorro a uma educação que priorize o amor como transformação, pois, no decorrer da minha vivência, emoções de afetividade têm sido de grande valia para que as transformações se desenrolem em ações pertinentes para a vida.

Quando um participante desta pesquisa disse, por exemplo, que seu corpo “é doente” (*Raiva*, Diário de Campo) e que não havia planos para lutar, a partir do diálogo entre Aragão (2007) e Maturana (1998), entendo que a minha prática como pesquisador é sensível às emoções e que “[...] a linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver [...] [e] o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver” (Maturana, 1998, p. 60).

Nesta pesquisa, as autonarrativas denunciam o que há de mais agressivo e violento nos Corpos Surdos. Esses atos são contados com emoções (tristeza, nojo, raiva, ódio, medo) que são externadas a partir do corpo todo e das linguagens presentes nele. Mas, suas autoestimas podem ser reforçadas quando suas vozes são ouvidas e interpretadas de maneira crítica, algo que foi historicamente negado. É preciso, portanto, desaprender o que foi instaurado pelo discurso colonizador, pois a desaprendizagem (Spivak, 2010) é uma artimanha para aprender e saber criticar o olhar exógeno.

Seguindo essa reflexão crítica, é preciso conhecer o contexto histórico sobre os[as] Surdos[as] e sobre as línguas de sinais, conforme apresento na próxima seção.

3 CORPOS SURDOS: HISTÓRIAS

“O exemplo emblemático é, a meu entender, o dos corpos: insistimos nas escolas com ideais que tentam fugir à pretensão de um corpo normal, de uma aprendizagem normal, de um comportamento normal, mas esse mundo instala ao mesmo tempo a violência, a violação, a anorexia como modos de relação; enfim, uma noção de beleza e de normalidade que põe a perder toda a potência das diferenças do humano”
(Carlos Skliar)

Neste capítulo, apresento um breve histórico sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto identidade linguística dos[as] Surdos[as]. Numa sequência cronológica, este capítulo nos fará entender como estudos científicos e práticas de lutas e resistência contra o segregacionismo eurocêntrico nos permitiram chegar até esse estudo, pois é “[...] o conhecer que nos mantém na interação com o meio e demais organismos que nele existem” (Coelho, 2011, p. 28).

A história dos[as] Surdos[as] (Albres, 2010; Gesser, 2009, 2012; Lacerda; Santos, 2018; Fernandes, 2005; Luz, 2013; Perlin; Stumpf, 2012; Quadros, 2019; Sacks, 2010; Santana, 2007) é atravessada pelo viés da exclusão dos seus corpos e de suas memórias, pois é escrita majoritariamente por não Surdos[as]. Embora haja muita literatura sobre Surdos[as] e sobre a Libras, ainda há poucos registros referentes aos pensamentos desses corpos a partir de suas emoções, visto que o objetivo de tantos escritos se resumiu aos elementos linguísticos que estruturam a Libras, como também aos aspectos históricos. Muitos desses estudos (linguísticos e históricos) não se atentam às vozes dos Corpos Surdos a partir de suas narrativas, suas emoções e suas crenças sobre o *status quo* Surdo.

Para além de reconhecer as narrativas surdas, desponta o aprofundamento crítico sobre o que é de fato ser Surdo[a] enquanto ser político, enquanto existência no mundo, enquanto percepção das diferenças²¹, mas o tempo todo excluído[a], pois ser um Corpo

²¹ Segundo Silva (2002, p. 66), “A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. [...] A identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x. [...] A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro; [...] A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere”.

Surdo implica a identidade das potencialidades “[...] que nos diferenciam das pessoas não surdas, porque é nelas que meu corpo se mostra diferente através da presença e da ausência, e lhe constitui a genuína condição de ser surdo” (Marques, 2007, p. 80).

Assim, as narrativas autobiográficas são caminhos estratégicos para descortinar a invisibilidade que há muito tempo marcou as pessoas surdas e suas identidades. Daí a importância de ampliar os estudos na Linguística Aplicada, pois

[...] é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas [...] [assim como] acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral da melhoria das nossas condições do dia-a-dia (Rajagopalan, 2003, p. 12).

Os[as] Surdos[as] e suas narrativas são cheios[as] de emoções: “Quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. [...] não há ação humana sem emoção que se estabeleça como tal e a torne possível como ato” (Maturana, 1998, p. 22). Desconsiderar essas conversações é desconsiderar os atos humanos e suas emoções, e “[...] associar a surdez a uma absoluta ausência de linguagem representa uma simplificação e um desconhecimento das funções de representação simbólica” (Lima, 2006, p. 51).

Esses corpos ganham particular importância nos tempos atuais, nos quais as redes sociais mobilizam novos símbolos e formas de diálogos, evidenciando como “[...] o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando [...] as relações entre palavras e imagens” (Santaella, 2004, p. 17). De forma semelhante, a “[...] língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa por sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo” (Lacerda; Santos, 2018, p. 15), possuindo, por isso, o caráter da representatividade.

No campo das pesquisas autobiográficas — levando em consideração as conversações matrísticas propostas por Maturana (2004), que tratam do linguajar, isto é, linguajar com o outro, estar na linguagem com o outro, nas mudanças, corporais e nas emoções, como propõe Maturana (1997a) —, falo de Corpos Surdos como corpos que se emocionam na perspectiva política do empoderamento tanto individual, quanto coletivo. Entendo, portanto, esses corpos como corpos que falam e se enveredam por contextos múltiplos, vívidos de emoções, muitas vezes engessadas pela voz do outro — escola, família, religião, sociedade. Entendo que esses corpos dialogam com as diferenças. E, do ponto de vista da LA (Pennycook, 1998), tais diferenças não se atêm,

tão somente, a uma propriedade que considera o estudo de línguas como um sistema fechado, mas sim que valida todas as formas possíveis de compreensão das linguagens.

Geopoliticamente, cada Surdo[a] tem uma construção narrativa diferenciada, com papéis sociais e políticos avançados. A própria Libras, como qualquer outra língua, varia de lugar para lugar, e foi “[...] em meados do século XX, [que] as pesquisas em Neurolinguística confirmaram que os sinais usados pelos surdos para se comunicar constituem uma língua” (Albres 2010, p. 20). Com base em estudos realizados em LA, é possível compreender que fazemos parte das “[...] relações de poder que são globais em sua essência” (Pennycook, 1998, p. 23).

É importante que se compreenda que os Corpos Surdos estão inseridos no mundo dos direitos e que suas emoções precisam ser tratadas com um olhar que leve em consideração suas identidades, memórias e pertencimento. No entanto, “[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo” (Pennycook, 1998, p. 24).

Muitas pesquisas em LA reverberam o *status quo* de pensamentos que invisibilizam ou sobrepõem “corpos poder” — esses que ditam — a Corpos Surdos, numa prática de concorrência violenta a partir do que é considerado “menor” pela ideologia da opressão e do desrespeito às diversidades. A partir dessas reflexões e do olhar sobre o emocional, busquei ouvir as vozes silenciadas dos[as] participantes desta pesquisa a partir do contexto de estruturas políticas linguísticas “superiores” e etnocêntricas, das quais o resultado é sempre a segregação. Na sequência, o objetivo foi dar expressão para os corpos e suas emoções engessadas, por meio de autonarrativas, isto é, das histórias de si, de suas vidas contadas de dentro, a partir de suas memórias.

É preciso humanizar-se nas diferenças, sob a égide de uma sociedade pautada pelo pensamento e o modo de vida matrístico, que valorize o “[...] respeito mútuo, [e] não a negação suspensa da tolerância ou da competição oculta”, e que proponha que as vidas estejam “[...] numa rede harmônica de relações” (Maturana, 2004, p. 41). É necessário ainda enfatizar que, nas escolas, as diferenças devem se tornar motivação para a convivência pacífica, como equações positivas que englobem o sujeito social e diverso (Moita Lopes, 2015) como um todo.

3.1. LÍNGUA DE SINAIS E LIBRAS: PASSADO E PRESENTE

“Um sujeito surdo foi a uma consulta médica, o médico fez perguntas para escrever o histórico da vida dele: ‘qual o seu grau de instrução?’ O paciente surdo respondeu que estava fazendo mestrado, médico articulou abismado: ‘você? Mestrado?’ como se não acreditasse da resposta. Que tipo de representação social o médico tem de sujeitos surdos? Seres que não são capazes de estudarem e fazerem mestrado?”
(Karin Lílian Strobel)

Strobel (2009a) apresenta um histórico bastante rico sobre as diversas concepções em relação às pessoas surdas e às línguas de sinais. Ela apresenta um panorama sócio-histórico e político que nos permite ter uma visão macro sobre a vida das pessoas surdas. Além disso, ela também reflete sobre o quanto as “[...] narrativas das experiências de vida de sujeitos surdos mostram que não existem só as versões de professores ouvintes, abades, médicos, políticos e outros” (Strobel, 2009a). Além disso, “[...] nas comunidades surdas, a associação dos surdos é um dos lugares mais propícios para dar ‘voz’ a essas novas fontes” (Strobel, 2009a, grifo da autora). Segundo a autora, “A história dos surdos surgiu elogiando professores ouvintes pela iniciativa de trabalhos com os surdos, pela evolução da medicina para a ‘cura’ da surdez, pelas diversas metodologias criadas pelos ouvintes na educação dos sujeitos surdos.” (Strobel, 2009b, p. 87).

Da mesma forma, “[...] a maioria dos documentos e referenciais históricos [...] [sobre a história dos Surdos(as) no mundo] foram escritos e narrados por ouvintes. As razões para tão pouca documentação deve-se, possivelmente, à imagem que se tinha dos surdos e da sua *linguagem*” (Gesser, 2012, p. 84, grifo meu). Para início de conversa, numa narrativa bíblica, em Marcos (7: 31-37), Jesus concedeu a um surdo o direito de ouvir: “E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. [...] Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos” (Bíblia [...], 1984, Mc 7, 32-37, p. 1106).

Essa ação “milagrosa” de Jesus já coloca a corporalidade de Surdos[as] numa posição que demonstra a necessidade de uma “cura”, tratando-se, logo, de uma pessoa

doente. Já em Roma, “[...] não perdoavam os surdos [...] [pois] achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitadas [...] [um problema que só] era resolvido por abandono ou com eliminação física — jogavam os surdos no rio” (Strobel, 2009a). Na Grécia, “[...] os surdos [também] eram considerados inválidos e muito incômodos para sociedade, por isso eram condenados à morte” (Strobel, 2009a).

Ao contrário do que ocorria em Roma e na Grécia, no Egito e na Pérsia os[as] Surdos[as] “[...] eram considerados[as] como crianças privilegiadas, enviadas por seres superiores, porque acreditavam que elas se comunicavam em segredo com os deuses” (Strobel, 2009a. Em 500 a.C., “[...] o filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre audição. Por sua vez, o filósofo Heródoto (470 a. C.) afirmava que os surdos eram ‘seres castigados por deus’” (Strobel, 2009a), o que, por muito tempo intensificou o imaginário de serem “[...] vistos como débeis mentais, criminosos, loucos, selvagens, comparados até aos animais” além de os sinais serem “[...] tidos como obscenos e pecaminosos. Muitas vezes, quando utilizados pelos surdos, eram associados a um espírito possuído do mal” (Gesser, 2012, p. 84-85).

Já Sócrates (470 a.C.), num diálogo com seu discípulo Hermógenes, pergunta-lhe: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queríamos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os *surdos-mudos*, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” (Strobel, 2009a, grifos da autora). Sócrates, nesse contexto, já apresenta, para nosso tempo, estratégias para se pensar a linguagem para além da fala, isto é, com o corpo todo.

O filósofo Aristóteles (355 a.C.) “[...] acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento” (Strobel, 2009a). Seguindo a linha do tempo apresentada pela autora, na Idade Média (476–1453) “[...] não davam tratamento digno aos surdos, [mas] colocavam-nos em imensa fogueira”. Além disso, “[...] eram proibidos de receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido àqueles que recebiam favor do Papa” (Strobel, 2009a). Também existiam “[...] leis que proibiam os surdos de receberem herança, votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos” (Strobel, 2009a). Já na Idade Moderna (1500 d.C.), o médico e filósofo Girolamo Cardano, reconheceu que os[as] Surdos[as] tinham habilidades racionais, afirmando que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender

é através da escrita” (STROBEL, 2009a) — proposta apresentada atualmente como forma de inclusão nas escolas.

Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon “[...] estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid [...] [com o intuito de ensinar a] dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis” (Strobel, 2009a). O monge “[...] usava como metodologia a dactilologia²², escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos, porém ele não publicou nada em sua vida, e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento” (Strobel, 2009a). Vale ressaltar que, “[...] nesta época, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança” (Strobel, 2009a) e “[...] diante desse cenário, essas pessoas são empurradas para um contexto patológico, num enquadre ideológico dominante de viés *oralista*, cujo impacto”, por toda a vida, gerou “[...] proporções desastrosas na vida e formação educacional dos surdos, testemunhados até os dias de hoje” (Gesser, 2012, p. 85, grifo da autora) Além disso:

Os surdos são, antes de tudo, uma minoria sensorial. Ser minoria linguística — como legitimamente muitos deles lutam para ser reconhecidos — deriva do fato de serem significativamente diferentes do ponto de vista sensorial, com consequências não só para a questão de um idioma mais experienciável, mas também para seu modo de ser no mundo [...] (Luz, 2013, p. 18).

Na sequência, Strobel (2009a) apresenta uma informação importante em sua escrita histórica sobre os[as] Surdos[as], ainda na Espanha. O “Fray de Melchor Yebra [...] escreveu livro chamado ‘*Refugium Infirmorum*’, que descreve e ilustra o alfabeto manual da época”. Já no ano de 1613, também na Espanha, “Juan Pablo Bonet [...] iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia” (Strobel, 2009a). Além disso, Juan Pablo Bonet “[...] publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha seu método oral, ‘*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*’ no ano de 1620 em Madrid. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos” (Strobel, 2009a).

No ano de 1644, “[...] John Bulwer [...] publicou ‘*Chirologia e Natural Language of the Hand*’, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial [...] [e acreditava que] a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos” (Strobel, 2009a). Trata-se aqui de um equívoco, pois a língua de sinais passeia pela mudança e variação linguística, inclusive há estudos (Albres, 2010;

²² Dactilologia corresponde ao alfabeto manual e é usada quando um nome próprio de pessoa, cidade, empresa etc. não possui um sinal. Também é usada para substantivos comuns ou outras expressões.

Fernandes, 2005; Gesser, 2009, 2012; Quadros, 2019; Quadros *et al.*, 2018; Santana, 2007) indicando que a língua de sinais se modifica e apresenta elementos linguísticos a partir de contextos socioeconômico, geográfico (campo e centros urbanos) e etário; enfim, como uma língua em constantes mudanças e adaptações sócio-históricas. Fora isso, é preciso o reconhecimento sobre os artefatos culturais do povo surdo, que são peculiares à cultura Surda:

O que seriam artefatos culturais? A maioria dos sujeitos estão habituados a apelidar de "artefatos" os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, de fato, não são as formas individuais de cultura materiais, ou produtos definidos da mão-de-obra humana; também podem incluir “tudo o que se vê e sente” quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc.[...] o conceito "artefatos" não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e *transformar* o mundo. (Strobel, 2009b, p. 37, grifo meu).

É a partir dos artefatos que identificamos a cultura²³ surda onde perpassam os aspectos da experiência visual, linguísticos, familiar, da literatura surda, da vida social e esportiva, das artes visuais, da política e, por fim, os artefatos materiais. Seguindo com a perspectiva panorâmica apresentada por Strobel (2009a), no ano de 1648, “[...] John Bulwer publicou ‘*Philocopus*’, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral”. Muitas das definições referentes à língua de sinais e aos[às] Surdos[as] demonstram se tratar de um estudo definido por teóricos e cientistas ouvintes que, além de um julgamento impreciso, negavam o direito de manifestação de quem realmente era Surdo[a]. Assim, os[as] Surdos[as] eram isolados[as] “[...] até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados[as] de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo” (Sacks, 2010, p. 24) — com exceção das grandes cidades, pelo fato de estarem em diversos espaços, embora invisibilizados[as]. Além disso, eram “[...] forçados[as] a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos[as], muitas vezes à beira da miséria, considerados[as] pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis” (Sacks, 2010, p. 24).

Dando seguimento à argumentação, em 1700, o médico suíço John Conrad

²³ “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo” (Strobel, 2008, p. 24).

Ammon (1669-1724) “[...] desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial”; em 1741, Jacob Rodrigues Pereira, “[...] primeiro professor de surdos na França [...]”, propôs o “[...] ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos [...]”, bem como o alfabeto manual²⁴, através do seu método para uma prática da “leitura labial” (STROBEL, 2009a). Essas discussões contribuíram significativamente para o bilinguismo²⁵, pois “[...] a proposta bilíngue é bem aceita entre pesquisadores e profissionais da área da educação de surdos”; porém, é preciso entender de que maneira, no contexto educacional brasileiro, “[...] essa proposta educacional é concebida na escola — especialmente em relação ao ensino do português como L2” (Toffolo *et al.*, 2017, p. 3). No entanto, vale ressaltar que se trata de leitura labial²⁶ a partir de uma língua majoritária, a segunda língua, na qual, mais uma vez, se prioriza a língua dominante. Isso só intensifica a ideia de que:

Embora o aluno surdo tenha o direito de ser educado em Libras como L1 e português escrito como L2, o que se percebe é que esse direito é negado e muitas vezes camuflado por propostas educacionais que se apresentam como bilíngues. Escolas em que os professores ouvintes ministram aulas em português com a mediação de um profissional intérprete, por exemplo, utilizam a língua portuguesa como língua principal de instrução e não a Libras. Nesse caso, o português não é ensinado como L2, o que traz sérias implicações tanto para o aprendizado da língua de sinais quanto da língua portuguesa (Toffolo *et al.*, 2017, p. 3).

Retomando o percurso histórico sobre o ser Surdo[a], podemos perceber que há uma preponderância da exclusão linguística e da busca por práticas oralistas²⁷. “Samuel Heinicke o ‘Pai do Método Alemão’ [...]” propõe o “[...] oralismo puro [...] onde um grande valor era atribuído somente à fala” (Strobel, 2009a). Heinicke publicou a obra *Observação sobre Mudos*²⁸ e sobre a Palavra e, no ano de 1778:

²⁴ “O alfabeto manual é um sistema utilizado nas línguas de sinais para representar, por meio das mãos, as letras dos alfabetos das línguas orais escritas” (Ferreira-Brito *et al.*, 1997 *apud* Toffolo *et al.*, 2017, p. 3).

²⁵ “Além disso, o bilinguismo ainda coexiste com outras estratégias de ensino antagônicas, como a abordagem oralista (focada apenas na linguagem oral)” (Toffolo *et al.*, 2017, p. 3).

²⁶ “Leitura orofacial, ou leitura labial, é a habilidade de compreensão da fala por meio de pistas visíveis que acompanham a articulação da fala na face do emissor” (Capovilla *et al.*, 2008 *apud* Toffolo *et al.*, 2017, p. 3).

²⁷ “O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes.” (Capovilla, 2000, p. 102).

²⁸ “[...] as comunidades de surdos de todo o mundo passaram a ser comunidades culturais [...] ‘falantes’ de uma língua própria. Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente ‘falar’ em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação SURDOMUDO. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de

[...] fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, [...]. Em carta escrita à L'Épée, [...] narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações [...] e compreensão” (Strobel, 2009a).

Notadamente, a prática oralista traz em sua constituição política a não aceitação dos sinais como fonte de comunicação inerente aos Corpos Surdos e teve “[...] como objetivo a transformação do surdo em ouvinte, buscando sua participação na sociedade ouvinte por meio da boa fala e da boa leitura orofacial” (Albres, 2010, p. 42).

O mesmo ocorre em 1760, quando Thomas Braidwood abriu “[...] a primeira escola para surdos[as] na Inglaterra”, com o objetivo de ensiná-los[as] “[...] os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial” (Strobel, 2009a). Isso foi um equívoco, pois:

[...] à época do “Sinais Metódicos” concebidos por De L'Épée, [...] [houve uma] tentativa de criar um meio termo entre o francês e a língua de sinais. Mas as verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas [...] [sem qualquer semelhança com] qualquer língua falada ou escrita [...] [Dessa forma, fica] “[...] impossível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase — suas estruturas são essencialmente diferentes (Sacks, 2010, p. 37).

Na Idade Contemporânea, desde o início do século XIX, alguns marcos legais foram fundamentais para a pauta surda. Proponho, aqui, uma síntese dos principais acontecimentos nessa área. O primeiro deles se refere ao estadunidense Jean Marc Itard, que, em 1802, afirmou “[...] que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras”, isso por conta do “[...] clássico trabalho com Victor, o ‘garoto selvagem’ (o menino foi encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França), considerando o comportamento semelhante a um animal por falta de socialização e educação” (Strobel, 2009a).

Ele não obteve êxito, mas ainda assim essa proposição “[...] influenciou na educação especial com seu programa de adaptação do ambiente” (Strobel, 2009a). Nota-se com esse exemplo que, até os dias atuais, há relatos de crianças, jovens e adultos[as] Surdos[as] que, muitas vezes, em muitas relações interpessoais, sofrem com os

problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez” (Strobel, 2008, p. 34).

resquícios desse imaginário quando são comparados[as] com macacos, por usarem as mãos (gesticularem) para se comunicar.

Em Hartford, cidade localizada nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet, no ano de 1814, presenciou um fato que chamou a sua atenção. Tratava-se da história de uma menina chamada Alice Gogswell, que não participava das brincadeiras com outras crianças, pois era rejeitada por ser surda. “Profundamente tocado pelo mutismo da Alice e pelo fato de ela não ter uma escola para frequentar, [...] [o reverendo] tentou ensinar-lhe pessoalmente e juntamente com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell” (Strobel, 2009a) criando assim uma escola para surdos. Thomas Hopkins Gallaudet foi para a Europa e voltou “[...] à América trazendo o professor surdo Laurent Clerc, melhor do ‘Instituto Nacional para Surdos Mudos’, de Paris” (Strobel, 2009a).

O professor Clerc, durante a viagem, uma travessia que durou 52 dias, “[...] ensinou a língua de sinais para Gallaudet” (Strobel, 2009a). Juntos, fundaram, em Hartford, “[...] a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, ‘Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas’. Com o sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos” (Strobel, 2009a). Nesse espaço, “[...] todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos também” (Strobel, 2009a).

Um contrassenso aconteceu quando Alexander Melville Bell, professor de Surdos[as] e inventor do telefone (Alexander Graham Bell), [...] inventou um código de símbolos chamado ‘Fala visível’ ou ‘Linguagem visível’, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos [...] [repetissem] os movimentos e os sons indicados pelo professor (Strobel, 2009a). Para Sacks (2010, p. 35), “[...] quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no celebre Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizados em 1880, em Milão [...]”²⁹, houve uma inesperada surpresa e decepção: “[...] os próprios professores surdos foram excluídos da votação [...] [e] o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi ‘oficialmente’ abolido”.

²⁹ “Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação, que arrasou por mais de cem anos, nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los” (Strobel; Perlin, 2006, p. 11-12).

A partir desse evento, o retrocesso aconteceu: “[...] os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua ‘natural’ e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) ‘artificial’ língua falada” (Sacks 2010, p. 35). Essa filosofia oralista respinga no Brasil de maneira violenta, em torno de 1911: “Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar com a sua própria língua” (Gesser, 2012, p. 85), uma narrativa presente na autobiografia de *Estrela Lua*, participante da minha pesquisa.

Em tempos presentes, vemos o quanto retrocessos sempre retomam as vidas de Surdos[as], necessitando, inclusive, de intervenções conduzidas por associações e por Movimentos Surdos. Em minha prática com pessoas surdas na escola, por exemplo, observo que “[...] a criança ouvinte representa a criança normal, o referencial para se tentar compreender a criança surda, que passará a ser retratada, na maior parte do tempo, como alguém que está ‘a menos’ em relação ao modelo” (Bisol; Sperb, 2010, p. 8). Isso é um problema que se perpetua no currículo escolar, no projeto político pedagógico, na visão normalizadora dos docentes e de toda a equipe escolar, fatos que contribuem para a negação das leis de inclusão. Assim, conforme Albres (2010, p. 47), “[...] o conflito que ocorre na escola é decorrente de origens sociais diversas e da diferença no acesso aos bens culturais que, contraditoriamente, é função da escola propiciar”.

Além disso, ressalto que, seguindo o pensamento de Sacks (2010), há uma valorização do ouvintismo, da prática homogênea de educação. Para o autor, “[...] o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram a deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (Sacks, 2010, p. 35). Ainda vale salientar que, diante da exclusão presente na história, é preciso compreender de que maneira as escolas estão atuando em relação à língua de sinais no contexto brasileiro, pois “[...] não dominar a língua majoritária da sociedade na qual se está inserido significa estar alijado da produção de conhecimento” (Toffolo *et al.*, 2017, p. 3), o que tem ocorrido na constituição dos Copos Surdos a partir dos silenciamentos marcados por rasuras biopolíticas hegemônicas.

Ao longo do tempo, os surdos foram vistos pela sociedade como seres “incompletos” e falhos — um problema, geralmente, descrito nos discursos da Medicina. [...] As palavras empregadas para designar o outro não são simples, uma vez que nelas são veiculadas significações. O sujeito surdo que as recebe assume condição de estigmatizado. Ao pronunciar termos como surdo-mudo, débil, macaco (pelo ato de gesticulação), imperfeito, excepcional e deficiente, outrora usados,

torna-se desacreditado (Albres, 2010, p. 46).

Consequentemente, “[...] a decisão do Congresso de Milão é apenas um [dos] fragmentos da história [...] [que] marcou centenas de milhares de vidas de surdos por todo o mundo, deixando rastros de vergonha, lamentação, vingança, recalque e ódio” (Gesser, 2012, p. 86), além de outras tantas emoções “escondidas” em muitas narrativas silenciadas. Outro fato que merece destaque refere-se à chegada de Eduardo Huet, um “[...] professor com experiência de mestrado e curso em Paris [...], [que chegou] ao Brasil [em 1855] sob o beneplácito do imperador D. Pedro II [...] [cujo] propósito era abrir uma escola para pessoas surdas” (Strobel, 2009a).

Também, outra data de suma importância na história dos[as] Surdos[as] foi a fundação do “[...] Imperial Instituto dos Surdos-mudos, hoje ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ — INES”, no ano de 1857, “[...] a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro [...]”, que tinha como objetivo promover um ensino com “[...] a mistura de línguas de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” (Strobel, 2009a).

Eduardo Huet, portanto, “[...] apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II, os resultados de seu trabalho causando boa impressão” (Strobel, 2009a). Devido a problemas pessoais, em 1861, Huet, deixou o Brasil “[...] para lecionar aos surdos no México” (Strobel, 2009a). Nesse período, “[...] o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo que logo abandonou o cargo [...] [e] foi substituído por Ernesto do Prado Seixá” (Strobel, 2009a). Em seguida, o Dr. Manoel Magalhães Couto, em 1862, assumiu o INES, mesmo não tendo “[...] experiência de educação com os surdos” (Strobel, 2009, n.p).

Mais tarde, no ano de 1864, “[...] foi fundada a primeira universidade nacional para surdos ‘Universidade Gallaudet’ em Washington — Estados Unidos” (Strobel, 2009, n.p) — sonho de Thomas Hopkins Gallaudet, realizado por seu filho Edward Miner Gallaudet. Três anos depois, em 1867, Graham Bell, nos Estados Unidos, “[...] dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética [...]”, reiterando seu propósito oralista (Strobel, 2009a). Já no Brasil, em 1868, o INES, após inspeção do governo, “[...] foi considerado um asilo de surdos, gerando, portanto, a demissão do Dr. Manoel Magalhães, dando a nova direção ao Sr. Tobias Leite” (Strobel, 2009a).

No ínterim dos anos 1870 e 1890, Alexander Graham Bell “[...] publicou vários artigos criticando casamentos entre pessoas surdas, a cultura surda e as escolas

residenciais para surdos [...]” (Strobel, 2009a) e “[...] por conta do seu prestígio na sociedade da época, ele acabou contribuindo com suas ideias insanas para a negação e a opressão das línguas de sinais em todo o mundo” (Gesser, 2012, p. 85-86). Ele era contra a língua de sinais e argumentava que ela não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos.

No ano de 1872, Alexander Graham Bell, o filho, abre a “[...] própria escola para treinar professores de surdos em Boston” (Strobel, 2009a), quando publicou um livreto com o método *O pioneiro da fala visível*, dando continuidade ao trabalho do seu pai. Nos idos de 1873, ele dava “[...] aula de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston [...] [onde] conheceu a surda Mabel Gardiner Hulbard, com quem se casou” (Strobel, 2009a). Retornando às discussões históricas no Brasil, no período de 1875, “[...] um ex-aluno do INES, Flausino José Gama, aos 18 anos, publicou ‘Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos’, o primeiro dicionário de língua de sinais” (Strobel, 2009a).

Enquanto isso, em 1880, a realização do Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, na Itália, destituía os direitos garantidos a partir da proibição do uso da língua de sinais, já comentado anteriormente. Porém, nesse mesmo ano, nasceu “[...] Hellen Keller no Alabama, Estados Unidos. Ela ficou cega, surda e muda aos 2 anos de idade” (Strobel, 2009a). Aos 7 anos, “[...] foi confiada à professora Anne Mansfield Sullivan, que lhe ensinou o alfabeto manual tátil (método empregados pelos surdos-cegos)” (Strobel, 2009a). Sua história é de conquistas: “[...] obteve graus universitários e publicou trabalhos autobiográficos” (Strobel, 2009a).

Outra história de conquista ocorreu em 1932, quando “[...] o escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) [...]”, e o “[...] prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú)” (Strobel, 2009a). Outro avanço ocorreu em 1951, quando o surdo “[...] Vicente de Paulo Penido Burnier foi ordenado como padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante 3 anos uma liberação do Papa, da Lei Direito Canônico, que na época proibia surdo de se tornar padre” (Strobel, 2009a), o que demonstra as rupturas sociais referentes às características físicas surdas, para além de qualquer conceito externado pelo discurso excludente.

Outras mudanças referentes à surdez foram alcançadas. Por exemplo, em 1957, por meio da “[...] Lei nº 3.198, de 6 de julho, o ‘Imperial Instituto dos Surdos-Mudos’ passou a chamar-se [...] INES” (Strobel, 2009a). Nesse período, “[...] Ana Rímila de

Faria Daoria assumiu a direção [do INES] [...] com a assessoria da professora Alpia Couto [...] [e] proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula” (Strobel, 2009a). No entanto, “[...] mesmo com a proibição, os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios” (Strobel, 2009a). Isso foi uma subversão contra a exclusão, entendida, conforme Quadros (2019, p. 31), como aquilo que:

[...] envolve a privação de alguém em participar de algumas atividades ou funções. No caso dos surdos, uma das formas mais contundentes de exclusão é o uso da língua falada. Os surdos não ouvem a língua falada, então são facilmente excluídos do que está sendo tratado.

Na privação de direitos, a comunicação se efetiva de maneira irreverente, apresentando-se como voz que se agrega para o fortalecimento coletivo. Por exemplo, “[...] as comunidades surdas brasileiras são representadas pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)” [...] “congregando várias instituições do país (associação de surdos, de pais e amigos surdos, escolas e demais instituições)” (Quadros, 2019, p. 28). Além do mais, essa federação “[...] passou a ser liderada por surdos em 1987, quando uma líder surda, Ana Regina Souza e Campello, foi eleita presidente [...] [e] desde então, todos os presidentes posteriormente eleitos foram surdos” (Quadros, 2019, p. 28). Esse empoderamento perpassa por lutas históricas, travadas mediante o quadro desenhado por um sistema eurocêntrico, fonocêntrico e desumano.

Outro papel importante realizado pela FENEIS³⁰ foi “[...] o reconhecimento legal da Libras, que culminou com a Lei 10.436/02, [...] parte de um compromisso internacional estabelecido pela Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf — WFD), que inclui o reconhecimento legal das línguas de sinais de cada país” (Quadros, 2019, p. 28). Paralelo à lei de Libras, vigora atuante o Decreto n. 5.626, de 2005, que “[...] apresenta uma lista de ações para a implementação da lei” (Quadros, 2019, p. 28). Considerando esse contexto, os sinalizantes de Libras contam com um planejamento linguístico nacional que inclui:

- (1) a formação de professores da área de Libras (professores, tradutores e intérpretes);
- (2) a educação bilíngue para surdos, que prevê a aquisição da Libras e seu ensino como L1 e, como L2, o ensino da língua portuguesa;

³⁰ Uma das mais conhecidas associações nacionais é a “Federação Nacional de Educação de Surdos/FENEIS que é uma entidade, filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade socio-cultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da comunidade surda brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos / WDF [...]” (Strobel, 2009b, p. 72).

- (3) ações que garantem o acesso dos surdos a diferentes espaços da sociedade na sua própria língua, a Libras (Quadros, 2019, p. 28).

A história dos[as] Surdos[as] dialoga entre passado e presente e se fortalece sempre a partir de informações dadas e estudadas por meio de pesquisas acadêmicas, além de contar com a participação de associações e outros grupos que debatem o conceito de minorias linguísticas implementadas pelo sistema excludente.

Para citar alguns exemplos, Willian Stokoe publicou, em 1960, o “[...] ‘*Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*’ afirmando que ASL³¹ é uma língua com todas as características da língua oral [...] uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa” (Strobel, 2009a). É importante relatar que esse reconhecimento linguístico da língua de sinais — a língua natural dos[as] Surdos[as]. Com base nos estudos descritivos do linguista Stokoe (1960), as línguas de sinais “[...] vieram a ser contempladas cientificamente apenas nos últimos quarenta anos” (Gesser, 2009, p 13-14), mas foi

A partir da década de 1970, [que] os linguistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima & Ursulla Bellugi (1979) conduziram estudos mais aprofundados sobre a gramática da ASL, especificamente sobre aspectos fonológicos, descrevendo um quarto parâmetro: *a orientação da palma da mão [O]*. Ficou demonstrado que dois sinais com os mesmos outros três parâmetros iguais [CM, L, M]³² poderiam mudar de significado de acordo com a *orientação da mão*. Esse contraste de dois itens lexicais com base em um único componente recebe, em linguística, o nome de ‘par mínimo’. Nas línguas orais, por exemplo, *pata* e *rata* se diferenciam significativamente pela alteração de um único fonema: a substituição do /p/ por /r/.

Outro exemplo de ganho ocorreu no Brasil, em 1961, quando “[...] o surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou no Rio de Janeiro, o livro ‘Até onde vai o Surdo’, onde narra suas experiências de pessoa surda em forma de crônicas” (Strobel, 2009a).

A Universidade Gallaudet, em 1969, “[...] adotou a Comunicação Total [...] [e] o padre americano Eugênio Oates publicou no Brasil “Linguagem das Mãos”, que contém

³¹ American Sign Language, em português: Língua Americana de Sinais.

³² Os 5 Parâmetros da Libras: Configuração da Mão (CM), o Movimento (M), as Expressões Faciais (EF), a Orientação da Mão (OM) e o Ponto de Articulação (PA). Esses componentes linguísticos estão voltadas para a fonologia da Libras, o que intensifica essa língua de sinais como uma língua com todas as suas estruturas gramaticais.

1258 sinais fotografados”, considerada uma obra de referência para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Brasil (Strobel, 2009a). No ano de 1977, “[...] foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez”, e lançada *Ânsia de amar*, uma obra póstuma do surdo Jorge Sérgio Guimarães (Strobel, 2009a).

Já no ano de 1984, “[...] foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos, em São Paulo” (Strobel, 2009a). O que se observa é a junção de associações, confederações, tudo no intuito de agregar, de maneira participativa e atuante, os[as] Surdos[as] em diversos contextos. Outro ganho, de caráter político-social para a inclusão das comunidades surdas foi o filme *Filhos do Silêncio*, porque, “[...] pela primeira vez uma atriz surda, Marlee Matlin, conquistou o Oscar de melhor atriz em Estados Unidos” (Strobel, 2009a).

Seguindo as propostas de avanços, no ano de 1987, “[...] foi fundada a FENEIS — Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA” (Strobel, 2009 *apud* Santos, 2016, p. 30). No ano de 1933, a “[...] FENEIS conquistou sua sede própria no dia 8 de janeiro [...]” (Strobel, 2009a). Outra marca histórica foi o surgimento do recurso do *closed caption*, recurso de acessibilidade para pessoas surdas que exibe legendas adequadas para esse público, “[...] iniciado pela primeira vez no Brasil, na emissora Rede Globo, no Jornal Nacional, no mês de setembro”, em 1997 (Strobel, 2009a). Esse recurso apresenta ressalvas feitas pelos[as] Surdos[as] em razão da rapidez como é apresentado.

Em 1999, a FENEIS lançou sua primeira revista, “[...] com capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós” (Strobel, 2009a). Por fim, de 2000 em diante, ocorreram várias formações “[...] de agentes multiplicadores Libras em Contexto, em MEC/Feneis” (Strobel, 2009a). Ressalto que, embora alguns equívocos referentes à exigência do oralismo como estrutura maior dominante tenham sido recorrentes no contexto histórico, ainda há, por trás dessas ações de políticas linguísticas, o pensamento sobre o bilinguismo. No entanto, não se pode aceitar que, em cada país, a língua de sinais seja entendida como inferior; e a língua oral, dominante, como superior. A aquisição da L2 (leitura e escrita) é o grande ideal político bilíngue. E essa prática tem sido alvo de discussões e lutas constantes nos tempos atuais:

[...] a língua de sinais é uma língua. Certamente a marca linguística

não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma ‘libertação’ e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológico (Gesser, 2009, p. 9).

Outro fator político é a pedagogia surda, ou seja, uma

[...] educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser [...] Até o currículo também está em processo de transformação, por exemplo, na educação de surdos, nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e recentemente, os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura surda e outros (Strobel, 2009b, p. 74).

No processo de aprendizagem da Libras (L1) ou da língua portuguesa (L2 — leitura e escrita), o pensamento de Vygotsky (1989 *apud* Fernandes; Correia, 2005, p. 10) reforça que a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento humano em contextos, pois “[...] o homem aprende gradualmente do mundo sociocultural um sistema simbólico fundamental para fazer os recortes da realidade [...]”. A língua, todavia, é carregada de símbolos e representações semióticas interpretantes. Em suas pesquisas, Oliveira (2012, p. 15) diz que “[...] os recentes estudos nas áreas da linguística e da neurolinguística demonstram que a organização cerebral da linguagem, seja oral ou gestual, é exatamente a mesma”, a prova cabal de que ser Surdo[a] em nada interfere no processo de aquisição da linguagem. O que deve ser considerado é de qual língua se quer falar ou priorizar dentro das escolas. Além disso, de acordo com Sánchez (1993 *apud* Oliveira, 2012, p. 15),

[...] comprova-se que a língua de sinais é uma língua natural do ponto de vista biológico e, dessa forma, tem um período crítico para ser aprendida. Portanto, no que se refere aos desenvolvimentos do surdo, muito mais importante que o grau de perda auditiva é o período de vida em que a criança é imersa dentro de um ambiente linguístico propício ao seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Pensar na aprendizagem de uma língua significa perpassar por políticas linguísticas que rompam com o colonialismo, que “[...] impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional [...]”, ou seja, a língua enquanto “[...] orientação monológica, monolítica, homogeneizante [...]” (Rocha; Maciel, 2015, p. 412), atrelada à visão oralista que predomina nos espaços escolares. É preciso propor discussões no campo da linguística a respeito das pessoas que nascem Surdas e que

precisam adquirir a Libras, sua língua materna, no contexto oralizado de uma segunda língua, o português.

Estar envolvido[a] nesses dois universos torna evidente que ações fonocêntricas — o conhecimento regulador oriundo do pensamento ocidental — esquivam-se ao direito de aprendizagem da língua natural, fazendo dos[as] Surdos[as] sujeitos estrangeiros em sua própria pátria, a partir do momento que o preconceito linguístico se intensifica nas práticas pedagógicas. Há, aí, essa perspectiva monolíngue, pois entender a língua de sinais como uma língua perpassa estudos e pesquisas que vão se aprofundando gradativamente no campo linguístico. Segundo Aragão (2007, p. 45, grifos do autor):

Desde o início do desenvolvimento do campo de pesquisa denominado como *Aquisição de Segunda Língua* (ASL), por volta dos anos sessenta e setenta, a pesquisa sobre as diferenças individuais relacionadas com o sucesso variado na aprendizagem tem atraído o interesse de alguns pesquisadores.

No caso das pessoas surdas, é necessário pensar para além dos aspectos fisiológicos da audição para se compreender de que maneira a aprendizagem, tanto da Libras quanto da aquisição da língua portuguesa, ocorre através dos sentidos e das experiências. Trata-se, portanto, de política linguística³³ que

[...] concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da (s) língua (s) que faz (em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo (Rajagopalan, 2014, p. 73).

Segundo Quadros (2019, p. 25), “[...] a Língua Brasileira de Sinais — Libras — é a língua usada no Brasil pelas comunidades surdas espalhadas por todo o território nacional”. Ora, em se tratando de uma língua, “[...] tanto quanto a língua portuguesa, [a Libras] é uma língua pulverizada por todo o país, especialmente nas grandes cidades brasileiras e usada onde há concentração de surdos brasileiros que compartilham espaços comuns, tais como escolas, associações, [...]” (Quadros, 2019, p. 25). A construção consciente de que a Libras se trata de uma língua passou por diferentes estágios históricos e situações negacionistas que não viam em pessoas surdas qualquer possibilidade comunicacional:

³³ Apesar do reconhecimento de que, no Brasil, a Política Linguística se encontra “camuflada pelo panorama ideológico existente no país, de uma ‘língua única’”, relacionada “diretamente à educação”. (Lima, 2020, p. 39).

[...] [a] língua de sinais [...] é capaz de desenvolver o centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar a eles reais possibilidades de desenvolvimentos cognitivo, afetivo e emocional — ou seja, torná-los efetivamente pessoas idênticas às ouvintes, só que falando outra língua (Rosa, 1993 *apud* Oliveira, 2012, p. 17).

Paralelamente a essa discussão, a história das pessoas Surdas, bem como estudos científicos referentes à Libras, tem sido uma discussão bastante difundida nos campos acadêmicos, demonstrando um grande salto no que se refere às línguas de sinais, inclusive na LA. É importante reconhecer a LS para os estudos científicos. Refiro-me, aqui, à política linguística, pois, por muito tempo, a Libras não era considerada uma língua — questão “[...] marcada por embates, defesas, discussões e debates, por meio de diferentes concepções teóricas acerca da luta pelo direito de viverem como cidadãos na sociedade e utilizarem a linguagem que lhes seja conveniente” (Cruz; Araújo, 2016, p. 373).

Pensar nas constantes lutas surdas é refletir sobre os corpos submersos num universo oralista, cujo objetivo primeiro é tornar esses corpos em sujeitos *falantes* [oralizados] de uma L2. Esse é, pois, o olhar homogeneizador para a aceitação de qualquer indivíduo surdo no contexto social. Caso isso não aconteça, as construções oralistas caracterizam como inferiores esses corpos “diferentes”, taxativamente marcados por muitas expressões negativas, como, por exemplo, pessoas doentes, incapazes e inúteis para o pensamento da produção, algo que corrobora o pensamento capitalista.

Apesar de alguns avanços por conta de Lei n. 10.436 (Brasil, 2002)³⁴, predomina nas escolas o esquecimento dos corpos, inclusive nos aspectos pedagógicos. Aqui elencamos ações segregacionistas no currículo, no material didático, na falta de intérpretes nas salas de aulas, além das didáticas metodológicas cujo fazer é a prática de aulas oralizadas, isto é, fonocêntricas. Além disso, a Libras vem ganhando:

Maior visibilidade na sociedade, na medida em que se expandem os movimentos surdos a favor de seus direitos, conforme a cultura e a língua própria do povo surdo, mediante a opressão de uma sociedade, que ao longo dos anos, impôs uma espécie de “modelo ouvintista” de viver (Carvalho, 2011).

³⁴ “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

Por outro lado, há relatos de que:

Na Antiguidade, os surdos eram considerados incapazes para desenvolverem qualquer tipo de atividade, eram proibidos de usar gestos naturais para se comunicarem e quando usavam tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos, pois eram considerados débeis mentais, loucos, selvagens, seres sem alma, comparados até aos animais. Não tinham garantidos seus direitos legais, e, por não saberem ler e escrever, não podiam receber heranças (Cruz; Araújo, 2016, p. 375).

Ou seja, um princípio desumano que não parou por aí. No Brasil, fazendo um recorte no *locus* da minha pesquisa, a partir de relatos encontrados nas minhas vivências de trabalho com os Corpos Surdos, essas ações não se distanciam do passado (discutiremos mais à frente com os resultados da pesquisa *in loco*). As narrativas apresentam situações cotidianas que fortalecem a exclusão dentro das escolas, bem como fora dela.

Pelo fato de a Libras ser uma língua visual-espacial e por apresentar “[...] uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser produzida e percebida” (Quadros, 2019, p. 25), ainda é pequena a compreensão de que se trata de uma língua. No entanto, segundo Quadros (2019, p. 25-26), “[...] a Libras é uma língua dotada de todos os níveis de análise linguística”, sendo assim estruturada:

- ✓ unidades mínimas (fonemas), que se combinam para formar palavras;
- ✓ padrões prosódicos;
- ✓ suas palavras se combinam para formar enunciados;
- ✓ os enunciados apresentam proposições que podem ser analisadas do ponto de vista semântico, pragmático;
- ✓ seus usos apontam questões de ordem sociolinguística.

Apesar dos esclarecimentos vigentes em estudos acadêmicos, essa incompreensão recorre tanto aos estudos linguísticos, quanto àqueles sobre as línguas de sinais, incluindo-se a Libras, que consideram tão somente a oralidade como característica de uma língua enquanto sistema (Quadros, 2019). Tais estudos “[...] tiveram como função convencer os linguistas e demais agentes de políticas linguísticas e educacionais de que elas eram, de fato, línguas [...]”, havendo, inclusive, “[...] uma compreensão equivocada, com base no senso comum, de que as línguas de sinais seriam universais por usarem o corpo em movimentos supostamente compreendidos como gestos”³⁵

³⁵ “‘Gestos’, nesse caso, eram associados à ideia de que a produção das línguas de sinais representaria formas universais e de que elas seriam facilmente entendidas por qualquer pessoa” (Quadros, 2019, p. 26).

(Quadros, 2019, p. 26).

Espero que na escola afluam as possibilidades de inclusão, na perspectiva de uma linguística aplicada transgressiva, porque há grupos que visualizam a diversidade mutável e dinâmica da linguagem (Pennycook, 2006).

A escola é uma representação, é um recorte da diversidade que contempla todo o entorno dela, marcado por muitas vozes que anunciam e descrevem outras vozes a partir de crenças, valores, fé, culturas, identidades e corpos. Fazer parte desse contexto, numa perspectiva de pesquisa participativa, requer o alicerçamento da confiança, das formas naturais de exposições físicas e psicológicas entre os participantes e o pesquisador. Adentrar a vida e a personalidade de cada um[a] impõe, acima de tudo, o respeito para a conquista dos objetivos que responderão os afazeres científicos como proposta de resultados.

Segundo Malinowski (1922 *apud* Castro, 2016, p. 95), “[...] os resultados da pesquisa científica em qualquer ramo do conhecimento devem ser apresentados de maneira absolutamente franca e aberta”, na perspectiva de apresentar tais resultados como verdades comprovadas e analisadas, respeitando-se todas as regras éticas, imparciais mediante o imbricamento do participante com o pesquisador. Num convívio durante uma pesquisa, deve-se de algum modo valorizar as vozes, muitas vezes silenciadas por discursos opressores, pois “[...] muitos escritores não fazem um uso diligente do holofote da sinceridade metódica à medida que se movem entre seus fatos e os retiram da completa obscuridade para apresentá-los a nós” (Malinowski 1922 *apud* Castro, 2016, p. 95).

Em se tratando das conversações surdas, há muito que se contar sobre a exclusão histórica que rasura as biografias desses corpos, muitas vezes negligenciados por conta da hipervalorização do oralismo. Conviver com eles e com elas pressupõe total confiança para se “[...] entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (Ribeiro, 2017, p. 34). O negacionismo faz com que diversos grupos sociais hegemônicos, como, por exemplo, os oralizados, adotem estratégias de discriminação contra grupos minoritários, como é o caso dos[as] Surdos[as]. Segundo Collins (1997 *apud* Ribeiro, 2017, p. 34), “[...] é a localização social comum nas relações hierárquicas de poder que cria grupos e não o resultado de decisões coletivas tomadas por indivíduos desses grupos”.

Adentrar a pesquisa etnográfica pressupõe não a invasão desse lugar social, mas sim saber ouvir e tornar esse ato como lugar de voz, porque o não surdo jamais poderá

descrever ou narrar o que é a surdez e suas peculiaridades biológicas, vivenciadas “[...] no comportamento e na memória de homens vivos” (Malinowski, 1922 *apud* Castro, 2016, p. 96) e cuja “[...] sociedade híbrida e multifacetada de hoje exige novos tipos de olhares, que busquem captar diferentes perspectivas de mundo” (Dorziat, 2009, p. 10).

Há pensamentos e práticas pedagógicas que excluem os Corpos Surdos, ignorando-os através de expressões negativas, expondo-os numa plataforma de exclusão e do não direito à aprendizagem, na relação discente/discente e docente/discente. Eles foram historicamente considerados corpos sem voz, presenças-ausências no chão da escola, o que fez com que surgissem “[...] por exigência das demandas sociais, estudos acadêmico-científicos em torno dos processos escolares marcados pelas realizações de poder e saber que se desenvolvem nos microespaços [...]” (Dorziat, 2009, p. 10).

Pensar na subalternidade imposta dos corpos requer luta e resistência. Requer, ainda, a busca por políticas públicas, para além do que regem as leis. É uma questão de estar onde o outro está e enveredar pelo sentido real do engajamento pela outridade. Entre Eu e o Outro, há um Nós como presença pedagógica determinante para a eficiência do debate e das discussões contra os atravessamentos de exclusão, segregação, negacionismo e indiferença.

Faz-se necessária a autorrepresentação dos corpos diante do pensamento do colonizador. Decolonizar esse pensamento patologizante é propor reflexões a respeito do que é a subalternidade, ou quem é o outro que subalterniza, para se “[...] indagar as formas de repressão dos sujeitos subalternos, interrogando a própria cumplicidade dos intelectuais contemporâneos nesse processo” (Spivak, 2010, p. 19).

Na pesquisa etnográfica, essa (con)vivência intensifica e amplia todas as possibilidades para “[...] a coleta de dados concretos de uma ampla série de fatos”, sendo, portanto, “[...] um dos principais pontos do método do trabalho de campo” (Malinowski, 1922 *apud* Castro, 2016, p. 104).

A coleta de dados da presente pesquisa não se restringiu apenas às questões preestabelecidas pelas propostas apresentadas por mim, no decorrer das práticas na sala de AEE, como, por exemplo, filmagens, entrevista semiestruturada etc. Por outro lado, ela também também adotou o viés das emoções que foram surgindo no decorrer dos trabalhos, além de elementos que possivelmente se apresentem como banais, apagados, comuns, expressões morais e físicas, divergências, conflitos, para “[...] esgotar tanto quanto possível todos os casos a nosso alcance” (Malinowski, 1922 *apud* Castro, 2016, p. 104). Como pesquisador em campo, meu papel é vivenciar o vivido, observar a plena

realidade dos participantes, ouvir suas vozes, calar-me quando preciso, porque meu fazer é de *ouvinte*, propondo o lugar de fala a quem de direito tem, para, em seguida, anunciar os resultados como propostas de mudanças.

Trata-se de questões de justiça social e de inclusão. Do desdobramento dos corpos, que na voz de Djamila Ribeiro (2017, p. 34), assim se explica:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente.

Quando nos empoderamos de forma coletiva, como grupos fortalecidos, efetivamente garantimos nossas vozes, as quais são anunciadas em todos os espaços. Ressalto que, concordando com Dorziat (2009, p. 24) no que se refere a buscar o lugar de fala, “[...] os Surdos, tolhidos nas suas possibilidades de mergulho nas complexas e contraditórias redes discursivas presentes na sociedade, passaram a tornar seu um discurso que está já posto e se apoderou deles com eficiência”. Ainda assim, a hierarquização dos corpos perpassa o outro e o status quo desse outro enquanto definidor de lugares. Propondo uma análise sobre os Corpos Surdos — tomando de empréstimo a voz de Spivak (2010, p. 107 grifos da autora) —, entendo que suas vozes trazem suas histórias e memórias, por que:

Aquilo que é pensado, mesmo em branco, ainda está *no texto* e deve ser confiado aos Outros da história. Esse espaço em branco inacessível, circunscritos por um texto interpretável, é o que a crítica pós-colonial do imperialismo gostaria de ver desenvolvida, [...] como o lugar da produção de teoria.

As vozes dos[as] Surdo[as] devem ser anunciadas como vozes-lugares de enunciação, um lugar de fala que tem sido obliterado no decorrer de toda uma história que precisa ser revisitada como ato de luta e resistência, não “fazê-lo, [portanto] está contribuindo para a criação de novos grupos de excluídos e está-se deixando de possibilitar o estabelecimento de outros mecanismos de convivência social [...]” (Dorziat, 2009, p. 11). Sendo assim, na pesquisa etnográfica, obliterar o discurso narrativo rompe com sua proposta maior, cujos desempenhos dos corpos se tornarão negligenciadas. Quebrar com tais paradigmas é o meu papel, pois acredito, assim como Malinowski (1922 *apud* Castro, 2016, p. 114), que “[...] talvez por meio da compreensão da natureza humana numa forma muito distante e muito estranha para nós venhamos a lançar alguma luz sobre nossa própria natureza”.

Não cabe, dessa forma, entender a escola como um lugar de corpos homogêneos, muito menos que todos os[as] Surdos[as] vivenciam uma cultura e identidade, também unificadas. As identidades devem ser problematizadas com suas características que envolvem elementos diversos, que envolvem tanto homens e mulheres Surdos[as] “[...] em suas diferentes peculiaridades: de idade, de raça, de classe, religiosa, de posição geográfica” (Dorziat, 2009, p. 22).

A homogeneização de corpos é um equívoco já bastante discutido nos estudos etnográficos, pois neles devem ser considerados aspectos como cultura, faixa etária, crenças, valores, orientação sexual, identidade de gênero, surdez e ouvintismo, enfim, um universo plural que permeia todos os espaços, inclusive a escola. Nesse agir, estar na linguagem com o[a] outro[a] é compreender as diferenças, os valores, as emoções, as vozes:

Cumpre-se estudar o homem, e devemos estudar o que lhe diz respeito mais intimamente, isto é, o controle que a vida exerce sobre ele. Em cada cultura os valores são um pouco diferentes; as pessoas aspiram a diferentes objetivos, seguem diferentes impulsos, anseiam, por diferentes formas de felicidade (Malinowski, 1922 *apud* Castro, 2016, p. 114).

Percebe-se, portanto, que “[...] o processo de construção de identidade está marcado pela inevitável força do discurso do poder constituído, recheado de verdades absolutas, que dominam, oprimem e excluem os outros [...]” (Dorziat, 2009, p. 19). Tratar uma pessoa surda, nos aspectos sociais, pedagógicos e culturais, semelhantemente a uma pessoa ouvinte é alijar os corpos para que se enquadrem em estruturas biológicas hegemônicas. É subalternizar seus direitos à diferença, é calar suas vozes ainda hoje.

Fiquei atento a todos esses aspectos, como deve ser o papel do pesquisador em seu *locus* de pesquisa, “[...] com sua atenção constantemente dirigida [...]”, registrando todos os detalhes, munido de “[...] câmera, caderno e lápis [...]” (Malinowski, 1922 *apud* Castro, 2016, p. 111). Não só isso, mas também alerta sobre o lugar de fala dos participantes, sem perder quaisquer sinais, porque “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, p. 36).

Além disso, “[...] quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de

transcendência” (Ribeiro, 2017, p. 36). E é fato que a voz dos[as] Surdos[as] se intensifica na transcendência comunicacional que envolve o corpo todo, além de suas lutas constantes por direitos iguais, bem como pela sua amplitude com o advento das tecnologias digitais. Para Dorziat (2009, p. 25), é preciso:

Um discurso contra-hegemônico [...] no sentido de mostrar que o enfrentamento aos problemas por meio de processos dialógicos e reivindicatórios pode ser o caminho para a conquista de espaços sociais e para o enfrentamento dos preconceitos, que existem em face da surdez e do próprio Surdo. Esse espaço político tem sua materialidade [...] nas Associações de Surdos, que se constituem em iniciativas enriquecedoras, pois permitem o convívio e a liderança das pessoas historicamente excluídas do direito à voz.

Há, portanto, muitas vozes, nesses espaços de lutas e resistências, contra as rasuras que marcam vidas, cujo falar já se torna caminhos para romper com o estado de coisas, com depoimentos que nortearão esta pesquisa, revendo os vários indícios e marcas nesse estado de coisas (Dorziat, 2009), que necessitam ser repensados por via das narrativas autobiográficas de Surdos[as] em seus múltiplos lugares e identidades.

Há muito a ser conduzido de forma planejada para a obtenção de resultados plausíveis, conforme proposto por esta pesquisa. Numa perspectiva científica, organizarei estas ações como papel fundante para que as vozes surdas sejam amplificadas para além dos espaços escolares. Trata-se de dialogar com o[a] outro[outra] de maneira a reiterar o que deve ser considerada a inclusão ativa, contra-hegemônica e antinegacionista.

4 METODOLOGIA

“Pessoas surdas podem fazer qualquer coisa que os ouvintes fazem, exceto ouvir”
(Dr. King Jordan)

“Eu nasci Surda, cresci Surda, e passei minha juventude e anos da vida Surda. Então quem é o especialista em ser Surdo? O fonoaudiólogo, o médico ou eu?”

(Julie Rems-Smario)

Este trabalho tem como metodologia a Pesquisa Narrativa — que “[...] é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18). É também de natureza qualitativa, que “[...] tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação”, visando as “[...] qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana [...] na escola” (Telles, 2002, p. 102), especificamente sobre o emocionar e as narrativas autobiográficas que intensificam as conversações e as identidades dos Corpos Surdos. Trazer as emoções (amor, medo, vergonha, inveja, nojo etc.) à tona é abrir espaços para que os[as] Surdos[as] “se narrem”, sem que o “outro” intervenha numa perspectiva de “domínio” e “superioridade”.

Nas narrativas, o eu que fala é o eu da própria história constitutiva de seus corpos como “[...] meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 51). O fato de priorizar as emoções na construção destas narrativas dá-se por entender que “[...] não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (Maturana, 1998, p. 22).

Os corpos destes[as] narradores[as] Surdos[as] são corpos em constantes modulações com emoções de reconhecimentos sobre si. Muitas vezes, as emoções são

negativas porque há um histórico da mesmidade³⁶ presente. No entanto, não são corpos prontos, porque a ação reflexiva para mudanças nunca ocorrera. São corpos estigmatizados, corpos aliados hegemonicamente, mas são também políticos, uma vez que “[...] conceber o corpo como algo construído exige reconhecer a significação da própria construção” (Butler, 2002, p. 14). Nessa relação entre os corpos envolvidos nesta pesquisa, a importância de alguns momentos de catarse permitiu que um Surdo não se sentisse confortável quando um parceiro se manifestou e se colocou na posição da inferioridade. Estávamos num momento em que eu explicava a importância da pesquisa, numa conversa informal. Isso mostra que essa estratégia de pesquisa dentro da coletividade incita outras reflexões para mudanças, inclusive a partir das discordâncias (Maturana, 1997a).

Nesse episódio, entendo que o gerenciamento adequado das emoções pode levar a mudanças em diferentes aspectos da vida, como relacionamentos interpessoais, tomada de decisões e desempenho profissional. As pessoas que têm uma maior habilidade em gerenciar suas emoções podem lidar melhor com situações estressantes, ter mais autocontrole e ser mais adaptáveis. E mesmo que sejam emoções como raiva, ódio, tristeza, todas elas podem inclinar para retroalimentações positivas. Além disso, as emoções podem ter um papel importante em mudanças pessoais, como mudanças de comportamento, crenças e valores. As emoções podem ajudar as pessoas a se motivarem e se engajarem em mudanças positivas em suas vidas, como superar medos, vencer desafios e desenvolver novas habilidades.

Nesta “[...] Pesquisa Narrativa, os participantes e o pesquisador são compreendidos como co-construtores e como co-agentes envolvidos na construção da pesquisa” (Aragão, 2008, p. 298), numa parceria mediada com respeito às divergências, com ética e integridade na atuação dos[as] participantes, o que exige, a todo instante, “uma conversa” o fluir entre emoção e razão (Maturana, 1997a). Pensando na Pesquisa Narrativa, “[...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27). As experiências surdas, assim, têm muito a ensinar ao outro e a si mesmos[as]. Elas são histórias que não podem ser apagadas porque há emoções “[...] que implicam em distintos modos de mover-se no

³⁶ “[...] a inclusão na mesmidade não parece ser outra coisa senão o gozo eterno da alteridade. O outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo includente para a alteridade” (Skliar, 2003 b, p. 71). O outro sendo o mesmo com todas as suas rasuras, sem o direito às transformações.

fluir das interações e relações com outros ou conosco” (Aragão, 2007, p. 79).

Toda “[...] experiência acontece narrativamente. Pesquisa Narrativa é uma forma de experiência narrativa” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 49), e dentro delas os[as] Surdos[as] reiteram suas formas de contar suas perspectivas e sonhos, visando a modular suas ações como verdadeira dinâmica. Os “[...] resultados dos processos emocionais [das pessoas surdas] [...] são desencadeados nas interações e inter-relações [...] [num] fluir contínuo de emoções se constituindo como fundamentos de nossas ações e se entrelaçando com o linguajar no conversar” (Aragão, 2007, p. 80), porque a dialógica compõe o viver.

Aragão (2007) também apresenta a Pesquisa Narrativa como caminhos para o reencontro consigo mesmo, cercado de memórias, relações, crenças, conflitos, *ideologias* e preferências. A palavra *ideologia* me chama a atenção porque retrata o nosso olhar enquanto observadores e, ao mesmo tempo, partícipes na construção de caminhos pedagógicos — o que nos torna seres críticos e crentes (cheios de crenças positivas) de que ainda vale a pena educar a partir de reflexões críticas (Aragão, 2007).

A Pesquisa Narrativa presente no trabalho de Aragão (2007) se aproxima do que Telles (1999, p. 82) afirma: “Trata-se de um conhecimento pessoal porque se acha impregnado de todas as experiências que constituem ‘o ser’ da pessoa. Este conhecimento só pode ser compreendido em função do conteúdo afetivo que ele tem pelo indivíduo [...]”. Aragão (2007), o tempo inteiro, expõe sua afetividade, pois ele também contou a sua história, e o fez pensando em caminhos e estratégias que pudessem trazer à tona a emoção dos participantes de sua pesquisa. Deu-lhes voz. Apontou caminhos sem direcionar a seta, como no excerto a seguir: “[...] gostaria de ressaltar que a emoção, definida nestes termos pela Biologia do Conhecer, se constitui, no domínio das interações do ser vivo em seu meio, *como uma dinâmica relacional e não como um traço individual*” (Aragão, 2007, p. 4, grifos meus).

Na sua tese, o autor também se expõe enquanto pesquisador narrador, buscando, em suas reflexões epistemológicas, encontrar caminhos que atenuem suas preocupações “[...] como aluno, pesquisador e professor de inglês” (Aragão, 2007, p. 6). Propõe, portanto, uma pesquisa qualitativa de orientação etnográfica e narrativa, trazendo a Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana, para uma dialógica referente à ontogênese, em que a aprendizagem compõe o desenvolvimento humano quanto à questão do ensino-aprendizagem de uma segunda língua (L2).

Perpassam esse desenvolvimento as emoções narradas. Nelas, Aragão (2007)

envereda por um estudo epistemológico em várias áreas do conhecimento, com base na “temática das emoções no pensamento ocidental”, envolvendo filosofia, neurofisiologia, psicologia e estudos linguísticos até chegar ao seu ponto crucial, que é a Biologia do Conhecer. Para Aragão (2007, p. 62), a Biologia do Conhecer “[...] orienta de outro modo nossa compreensão dos sistemas vivos, em geral, e dos seres humanos; dos processos neurofisiológicos que dão origem aos fenômenos emocionais e interacionais humanos; das relações entre os seres humanos e destes com seu meio”. O linguista, em suas leituras e discussões, prioriza novas oportunidades futuras em Pesquisa Narrativa, uma proposta metodológica ainda muito recente no campo acadêmico brasileiro.

Telles (1999, p. 80) também apresenta um estudo minucioso sobre a Pesquisa Narrativa, com o objetivo de “[...] fornecer um apanhado geral das origens, das bases teóricas e epistemológicas, dos instrumentos e dos procedimentos desta modalidade de pesquisa”, direcionado à formação do professor de línguas.

O autor descreve caminhos que possam valorizar os profissionais da educação, propondo um olhar de/para estratégias que enfatizem os “[...] métodos de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento” profissional, criando espaços “[...] seguros de criação de oportunidades [...]”, a fim de que recuperem, reconstruam e representem os significados de “[...] suas experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas” (Telles, 1999, p. 80).

Faz ainda um recorte sobre professores de línguas estrangeiras e a Pesquisa Narrativa “[...] como uma alternativa para lidar com tais questões na formação de professores”, trazendo à tona as memórias vividas, os conhecimentos adquiridos, as emoções e os desejos como um estalo para reflexões que emancipem, proponham autonomia, “[...] construção e desenvolvimento da identidade profissional — de ‘si-mesmo’” (Telles, 1999, p. 80).

Telles (1999, p. 80) nos propõe um passeio histórico sobre a Pesquisa Narrativa, de Aristóteles a Paul Ricœur, passando por (Clandinin; Connely, 2011), apontando o conceito de narrativa dos dois últimos autores como uma “[...] estrutura fundamental da experiência humana”. E eu acrescento outras referências que possam contribuir para pesquisas futuras: Ecléa Bosi (1994), Jacques Le Goff (2003), Maurice Halbwachs (1990) e Pierre Nora (1984), que discutem as narrativas com base em memórias e histórias de lugares, fatos e acontecimentos experienciados.

Telles (1999, p. 81) aponta que a

[...] Pesquisa Narrativa vem estabelecendo seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações.

Aponta também que, na sala de aula, as representações se definem como afazeres envolvidos por crenças, numa perspectiva assertiva de que tais atos são caminhos e estratégias para o ensino de uma L2, embora com a necessidade de “[...] reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida — um movimento que parte de dentro pra fora [...]” (Telles, 1999, p. 81), de seu próprio “eu”, em referência às experiências guardadas na memória.

João Telles (1999, p. 81-82) mostra, de maneira crítica, a base epistemológica para a Pesquisa Narrativa, valorando a experiência em detrimento de “[...] uma lógica formal reconstruída”, pois há, nos indivíduos, amplos conhecimentos referentes às situações vivenciadas em sala de aula, o que permite sentidos diversificados e humanísticos, ou seja, numa “[...] construção de uma epistemologia da prática através do desenvolvimento de teorias no lugar de uma análise da prática em termos de teorias”, com a “[...] ideia de que uma pessoa necessita trazer à tona suas experiências anteriores que lhe sejam pertinentes para que possa atingir uma adequada compreensão de seu presente estado de ‘ser’”.

Como sugestão, Telles (1999, p. 81) traz diferentes estratégias e instrumentos metodológicos que provoquem reflexões, tais como “[...] narrativas, histórias, poesias e recursos visuais” (pinturas, desenhos, filmes, colagens) bastante utilizados em pesquisas qualitativas, semelhante ao que proponho nesta minha tese. Ele enfatiza também que “[...] trabalhos em língua portuguesa utilizando narrativas de professores de línguas e bilíngues também podem ser vistos nas áreas de Linguística Aplicada” (Telles, 1999, p. 81).

Em seu texto, Telles (1999, p. 82) apresenta uma pesquisa qualitativa “[...] interessada em descobrir o que os professores sabem e como este conhecimento está expresso em suas pedagogias”, pois a “[...] noção de conhecimento pessoal prático é um dos eixos epistemológicos que determinam a natureza da Pesquisa Narrativa”, ou seja, a interação entre os pares (alunos, gestores, pais, colegas etc.), as experiências de mundo, as vozes multifacetadas, os corpos prechos de memórias, tudo compondo a construção de conhecimentos pessoal, interpessoal, o que permite narrativas promissoras para o ensino-aprendizagem de línguas.

O que se percebe é que Telles (1999) propõe reflexões e aponta caminhos quanto ao lugar de fala do professor, a partir de suas práticas e do conhecimento adquirido em sala de aula, cuja autoria deve ser apresentada com autonomia, isto é, o próprio professor se analisa, evitando o discurso de “cima pra baixo”, fazendo parte da Pesquisa Narrativa como a própria voz que se conta. Percebe-se nisso, portanto, um discurso emancipador, formado a partir da ação pedagógica para a construção do autoconhecimento de sua prática profissional.

Assim, coloco-me enquanto pesquisador e participante, e exponho aqui alguns questionamentos adaptados de Telles (1999), na perspectiva de buscar respostas que poderão servir de inquietações para outros[as] leitores[as] e pesquisadores[as] sobre Surdos[as]: o que é a sala de aula na vida de estudantes Surdos[as] e como eles[as] se enxergam dentro dela? De que maneira o discurso surdo se denuncia enquanto narrativa transformacional para melhores práticas cotidianas? Ou quais motivos conduzem tais participantes à criação de imagens? E como suas emoções afloram?

Na verdade, as respostas podem estar representadas nas imagens (metáforas) que os Corpos Surdos podem externar a partir de seus relatos, ou seja, o de dentro para fora. Para tanto, a Pesquisa Narrativa permite ao pesquisador encontrar estratégias que põem em jogo a produção do que realmente um[a] Surdo[a] pode ser neste espaço que lhe compõe memórias. Isso envolve situações, experiências pessoais, o conhecimento e domínio sobre as disciplinas que estudam, sobre as limitações, os medos, as alegrias, a subjetividade e o contexto escolar (Telles, 1999).

Um fator de grande relevância é fazer com o que o leitor compreenda os caminhos traçados no decorrer desta minha Pesquisa Narrativa sobre Surdos[as], cujo foco é apresentar a maneira como as narrativas autobiográficas revelam as emoções em perfeita harmonia com a convivência entre os diferentes.

Telles (2004) nos diz que há um conjunto de narrativas escritas pelas participantes de sua pesquisa que contam histórias de como as emoções, a exemplo de raiva, nojo, ódio e tristeza, foram se engessando em seus corpos. No meu fazer dentro do espaço escolar, na sala de AEE, a partir das intervenções vivenciadas coletivamente, no período da minha pesquisa, as emoções dos[as] participantes se positivaram e proporcionaram o fortalecimento dos Corpos Surdos, transformando-se em alegria, amor próprio, desejo de luta, consciência e de que o “problema” está no outro enquanto julgador. Com Telles (2004, p. 64), digo: “Para mim, o ato de teorizar ou discutir tal conhecimento é, sobretudo, um ato político emancipador [...]”.

Confesso que revisitei minhas concepções “engessadas”, as quais eram, tão somente, uma reprodução do pensamento colonizador. Como afirma Telles (2004), a Pesquisa Narrativa se inicia a partir dos relatos do pesquisador, de suas próprias narrativas. E convivendo com os[as] Surdos[as], entendi o quanto de força e luta havia naqueles corpos. Entendi que o problema estava no meio social que os colocava num lugar de fala sem fala, sem vozes, um negacionismo intenso, segregador e excludente, inclusive dentro da escola.

E a mim coube explicar os contextos sociais e políticos sobre ser Surdo[a] numa sociedade que privilegia “corpos normais”: ouvintes, videntes, brancos, de cabelos lisos, cis, todos traços da colonização sobre os corpos que, de maneira violenta, os minoriza, subalterniza, subordina a lugares “inóspitos” — numa metáfora às identidades —, tornando-os seres patológicos. No entanto, pensando nas narrativas autobiográficas como ato de poder, percebi escritos insubordinados nos Corpos Surdos, porque nenhum corpo é esvaziado de identidade, mesmo quando o pensamento colonizador assim o tenta.

Posto isto, deslocar os lugares onde os Corpos Surdos são plantados, a partir do discurso hegemônico, é garantir qualquer lugar como lugar de vivências, de histórias e de identidades, e de estar a favor da insubordinação. Quando o participante *Frio*, por exemplo, sinalizou “o poder surdo” (Diário de Campo), erguendo o braço para o alto com a mão em punho diante dos[as] outros[as] Surdos[as], os aplausos, em Libras, foram gerais, além do sinal de “emoção” dos demais presentes. Semelhantemente a Telles (2004, p. 61), quanto ao processo de análise dos dados, “[...] preocupei-me em descrever e interpretar os significados que as participantes puderam ter de suas experiências relatadas”.

Concluo esta seção reforçando que, na Pesquisa Narrativa, paira a necessidade de se “visualizar” relatos sobre histórias negadas, emoções, rasuras e marcas históricas nos Corpos Surdos. Essa voz corporal propõe reconsiderações e avanços que “[...] nos apresentam uma noção de identidade como ‘histórias pelas quais vivemos’ [...] [ou como] construções narrativas que adquirem formas no desenrolar de nossas vidas [...]” (Telles, 2004, p. 80).

4.1. O LUGAR DA PESQUISA

O CIOMF sempre foi considerado uma escola piloto por sua história e trajetória de inclusão, além de ter sido um espaço de reconhecimento pela sociedade como referência em inclusão de Surdos[as], do ensino fundamental II até o ensino médio. Por isso a escolha desse lugar. Seu objetivo, enquanto instituição de ensino e formação humana, é a integridade dos[as] estudantes, independentemente de suas características físicas, sociais e econômicas. Conta, atualmente, com 1.757 estudantes matriculados[as] regularmente e distribuídos[as] em três turnos (num total de 52 turmas). Desses, quatro são surdos matriculados no turno matutino do ensino médio e atendidos no contraturno, na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Há ainda o atendimento especializado para estudantes Surdos[as] egressos, oriundos[as] de faculdades e de outras unidades escolares. Há, também, um curso gratuito de Libras aberto à comunidade, com a atuação de um Instrutor Surdo da escola.

A estrutura física da escola é composta por: um auditório; um laboratório de informática; um laboratório de ciências; uma quadra de esporte e 24 salas de aula; uma sala de direção; uma sala da vice-direção; duas salas de professores; biblioteca do[da] professor[a]; uma biblioteca do[a] estudante; uma secretaria; um almoxarifado; uma sala de arquivo morto; uma cozinha e dez banheiros. O corpo técnico administrativo é composto pela diretora, duas vice-diretoras e quatro coordenadoras, contando com uma equipe de 20 funcionários, 78 docentes e uma intérprete de Libras.

No contexto da pandemia de COVID-19, a escola foi totalmente reorganizada dentro das propostas exigidas pelo governo do estado, para evitar o contágio do coronavírus por meio de aglomerações. A escola foi equipada com pias, álcool em gel, aferidor de temperatura nos espaços externos (quadra de esporte, pátio, entradas) e internos (salas de aula, biblioteca, banheiros). O número de estudantes também foi reorganizado através de escala de horários e número de presenças de alunos[as] criada pela unidade escolar. Além disso, aulas on-line (síncronas e assíncronas) foram realizadas via plataforma Google Meet.

4.1.1. Os primeiros contatos e a seleção de participantes

Antes de iniciar as explanações sobre a pesquisa aos[às] participantes, as tratativas foram agendadas via um grupo de WhatsApp, que criei em 29 de janeiro de 2021, intitulado Grupo Pesquisa – Surdos[as]. Consegui todos os contatos necessários

através de amigos[as] Intérpretes e da Associação de Surdos de Itabuna (ASSI), além daqueles que já tinha na agenda do meu smartphone. Em determinado momento, percebi que alguns participantes queriam modificar alguns protocolos, a exemplo de passar mais tempo na sala de AEE, o que considerei importante, pois vi o envolvimento na participação ativa do grupo pesquisado em outras etapas do processo. Considero que essa contribuição do grupo gera um impacto positivo que respalda o interesse neste evento político.

A princípio, no grupo, houve a rejeição de alguns[algumas] Surdos[as] em relação à participação na pesquisa, por conta da pandemia da COVID-19. Outros[as] justificaram suas recusas das seguintes formas: a) o receio do traslado até o CIOMF; b) a impossibilidade de arranjar um[a] cuidador[a] para seus[suas] filhos[as] em suas ausências; e c) a falta de interesse, o que é compreensível quando propomos uma pesquisa de campo. Um dos argumentos que corrobora a maior ausência de participação feminina na pesquisa é que elas estavam cuidando dos afazeres domésticos, além de estarem cuidando dos esposos, dos seus pais, avós, tios, crianças, etc. Fui flexível em afirmar que não haveria problema se desejassem levar seus[suas] filhos[as] para os encontros. Portanto, do total de dez participantes (entre homens e mulheres), apenas oito compareceram e permaneceram até o final da investigação. Das participantes convidadas do sexo feminino, apenas uma se manteve na pesquisa.

Para esse critério de seleção, recorri aos contatos que tenho com os[as] participantes da cidade de Itabuna. Todos[as] já foram meus[minhas] alunos[as] em outras escolas ou na escola atual.

Retomando, o pavor maior para o primeiro encontro foi a pandemia. Expliquei sobre todos os cuidados e protocolos exigidos e adotados. Falei que teríamos álcool em gel, o uso obrigatório de máscaras de proteção facial, além do distanciamento social necessário. Disse ainda que o colégio estava retomando as aulas de “forma remota”, seguindo os protocolos sanitários regulados pelo Estado, o que lhes deu certa segurança. Além disso, afirmei que não teríamos um número grande de participantes, pois haveria subdivisão por grupos, conforme indicava o protocolo aprovado pelo CEP.

Muitos[as] se comprometeram em aparecer para entender a minha proposta, do que se tratava e qual era mesmo o significado de um doutorado. A partir desse contato, nossas conversas aconteceram quase que diariamente via WhatsApp, e muitas dúvidas foram tiradas. Informei, em seguida, que se tratava de uma Pesquisa Narrativa, a qual necessitava da participação em oficinas presenciais, agendadas em dias específicos, num

período de seis meses. Informei que utilizaria determinados instrumentos, como colagens descritivas, oficinas de cores, diálogos coletivos etc., para a prática investigativa.

Fiz uma pequena contextualização sobre a nossa pesquisa a partir da história das pessoas surdas no contexto universal e nacional, além de clarear melhor meus objetivos. Disse que se trataria de investigar sobre como eles[as] se sentiam como Surdos[as] na família, na escola, nas ruas, enfim, em lugares diversos.

4.1.2. Primeiros contatos presenciais

“Essa pesquisa é uma denúncia!”
(Estrela Lua)

No dia 17 de março de 2021, às 13h30min, na Sala de AEE, dentro do estabelecimento escolar, tive a grata surpresa de contar com a presença de oito participantes da pesquisa: uma Surda e sete Surdos. A sala estava totalmente organizada. Por conta do número reduzido de participantes, o primeiro encontro ocorreu na Sala de AEE, pois, a princípio, a intenção era alocá-los[as] no auditório, por conta da expectativa de receber um grande número de presenças. A sala foi equipada com todo o rigor necessário para que se mantivesse a segurança de todo[as]. Os demais encontros também ocorreram nesse mesmo espaço.

Todos[as]³⁷ chegaram com o sorriso estampado. Era um momento de muitas emoções, pois alguns[algumas] dos[as] participantes eu não via fazia tempo. Estavam em seus universos, pondo em prática tudo o que vivenciamos em outros tempos, desde a fase inicial do ensino fundamental II, passando pela adolescência, até chegarem à fase adulta. Os[as] participantes eram adultos[as], com idade superior a 18 anos. Não foi preestabelecida nenhuma faixa etária específica, visto que as diferenças de idade oportunizaram uma maior diversidade de textos narrativos.

No início, agradei o esforço por estarem ali e disse o quanto eu estava feliz e emocionado pelo reencontro. Foi muita emoção. O tempo inteiro eu sentia arrepios no corpo inteiro, uma sensação de que eu estava certo nesse caminho de/para a pesquisa, e que a proposta da minha tese tem e terá um valor imensurável — esta foi a minha

³⁷ Mesmo com a presença de apenas uma participante (*Estrela Lua*) manterei a escrita sempre no plural em casos como: todos[as], eles[as] e os[as] estudantes.

crença inicial — para a vida de cada um e de cada uma, além da minha própria vida. Afirmo sempre que só escrevemos sobre um tema, um assunto, quando acreditamos naquilo que estamos fazendo. Eu tenho essa convicção.

Na sequência, apresentei aos[às] presentes, de forma detalhada, a pesquisa e seus objetivos, tudo em Libras. Propor oficinas bem estruturadas, respeitando o tempo e o lugar de fala desses corpos, foi o grande desafio para fomentar ideias sobre suas identidades, ativando seus depoimentos quando questionados[as] da seguinte forma: O que você sabe contar da sua história como uma pessoa surda? Isso foi essencial para ativar os depoimentos e também para propor reflexões sobre o passado e novos olhares para uma sociedade mais justa que respeite as diferenças corporais.

É preciso romper com os modelos padronizados de corpos ideais, quebrar o controle e a normalização dos corpos considerados desviantes (Foucault, 2014). Vi, ali, que podíamos repensar o conceito de corpos dóceis propondo novos olhares para corpos subversivos, a partir das fronteiras de subversão, que se referem a diferentes aspectos da vida social e cultural, como gênero, sexualidade, política, religião, raça e classe social, “não deficientes”. Esse questionamento impõe mudanças quebrando os limites sociais e culturais que são desafiados por meio de ações individuais ou coletivas.

Um fato muito interessante ocorreu durante a explanação do TCLE, embora já tivesse feito isso via WhatsApp. Mas eu precisava reforçar a justificativa de forma presencial. Todos[as] já tinham assinado. No decorrer da explanação, os olhares falavam e dialogavam comigo e com os pares; olhares que gritavam, bem como muitos gestos sinalizados em Libras que representavam luta e resistência, tristeza e dor — os sentimentos estavam aflorados. As cabeças afirmavam, positivando a proposta, ou negavam a história passada e vivenciada em cada um daqueles corpos, em balanços frenéticos. Tudo registrado em meu diário de campo.

A estudante Surda que estava presente, a todo instante dizia: “Não! Não pode!”, [referindo-se às maneiras como os Surdos(as) foram excluídos(as) no contexto histórico] (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante explanação da pesquisa), com os olhos arregalados. Uma participante fez referência ao seu tempo de infância e depois disse em Libras: “Era difícil. Eu apanhava de colegas e sempre eles faziam o sinal de doente” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante explanação da pesquisa). Essa participante Surda foi oralizada³⁸ num tempo em que eles[as] eram obrigados[as] a não

³⁸ “A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a

sinalizarem.

Inclusive, essa aluna é uma das mais velhas da turma. Uma estudante egressa da escola e que concluiu um curso de graduação numa universidade particular. Ela traz muitas narrativas, tantas dores a ponto de, ao final do nosso primeiro encontro, ela sinalizar que queria muito “contar” a sua história, que era necessário contar, porque isso diminuiria suas experiências de dor, de exclusão. Ou seja, a narrativa propondo mudanças de emoções a partir da retroalimentação que é feita quando nos colocamos prontos a buscar nossas emoções e retomá-la como caminhos para mudanças.

Em seguida, os[as] participantes preencheram o questionário inicial que trazia perguntas referentes aos dados pessoais: idade, nome completo, endereço, gênero etc. Sinalize e explanei todas as informações para que nenhuma dúvida ficasse entre os[as] presentes. Essa primeira parte foi respondida em língua portuguesa, pois todos[as] os[as] têm o domínio da L2 e mesmo que a escrita aconteça com a estrutura da interlíngua, ainda assim há compreensão. Essa etapa estava estruturada somente por questões objetivas. Ainda assim, oportunistei recursos como cola, tesoura, lápis, papel ofício, revistas e livros, lápis de cor, giz de cera etc., caso desejassem responder por meio de imagens e desenhos. Após acordado nosso compromisso, nos despedimos com a expectativa do novo encontro na semana seguinte, às 13h30. Esse horário foi escolha e opção dos[as] participantes, por conta do transporte. Encerraríamos às 17h15.

4.1.3. Os[as] participantes

Quadro 1: Panorama dos[as] participantes

CODINOME	IDADE	ORIGEM	FORMAÇÃO	GÊNERO	COR DA PELE	NIVEL DE SURDEZ
<i>Estrela Lua</i>	51	Egressa	Graduação	Feminino	Morena	Profunda
<i>Livre</i>	33	Egresso	Pós-graduação	Masculino	Pardo	Profunda
<i>Ninja</i>	32	Egresso	Ensino Médio	Masculino	Pardo	Profunda
<i>Boa noite</i>	45	Egresso	Ensino Médio	Masculino	Branco	Profunda
<i>Frio</i>	19	Matriculado	Ensino Médio	Masculino	Negro	Profunda
<i>Filme</i>	19	Matriculado	Ensino Médio	Masculino	Pardo	Profunda
<i>Raiva</i>	25	Matriculado	Ensino Médio	Masculino	Branco	Profunda
<i>Sol</i>	19	Matriculado	Ensino Médio	Masculino	Branco	Profunda

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Dentro do procedimento do CEP, expliquei a importância da criação de um nome fictício ou fantasia. Pedi que, na escolha do nome, justificassem o motivo. Foi uma ocasião divertida, pois estávamos construindo um momento coletivo de leveza e de confiança. Esse dia foi específico para conversas informais, e essa prática da escolha dos nomes foi motivacional.

Depois de entrarem num acordo, os nomes foram sendo apresentados e, em seguida, anotados por mim. Informei que, para todas as atividades, este nome escolhido deveria aparecer, ocultando o nome verdadeiro. A primeira a apresentar seu novo nome foi *Estrela Lua*. Sua escolha do nome perpassa por seus caminhos espirituais, na crença pelos elementos da natureza presente sem sua religiosidade chamada “Cultura Racional Superior”. Para ela, há uma compreensão em nascer Surda, mas não há qualquer justificativa sobre a falta de amor dos[as] ouvintes sobre seu corpo, inclusive das professoras.

Logo que apresentou seu nome, pediu um espaço para contar um pouco de sua trajetória. Por ser a mais velha do grupo, tinha muito o que denunciar (segundo ela) sobre ser Surda na escola e na vida. “É uma denúncia” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a escolha do pseudônimo), enfatizou! Sempre se revoltou com as dificuldades enfrentadas. Primeiro porque o material didático da escola e da faculdade é exclusivo para ouvintes, e ela tem dificuldades de compreender os textos por conta de palavras que não conhece; depois pela dificuldade de acompanhamento por profissionais tradutores de Libras para além das aulas.

Por isso, ela foi buscar o apoio no CIOMF, o que justifica algumas mudanças, porque, embora “[...] as exclusões surdas na educação continuem [...]”, [...] “não impedem que os povos surdos, os sobreviventes das políticas surdas, desistam [...]”; além disso, “[...] vivemos, na atualidade, uma época extraordinária de tensões e de fortalecimentos das políticas surdas, fruto da luta do povo surdo brasileiro por muitos séculos” (Strobel, 2012, p. 97). Em seguida, a participante ampliou suas discussões, dando ênfase aos tempos atuais e às facilidades que as tecnologias trazem para o processo de acessibilidade, além do fortalecimento por meio das Associações de Surdos[as] e da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002).

Reforçou sua fala quando sinalizou sobre as faculdades particulares, a oportunidade de fazer uma graduação e que, em seu tempo de estudante, nada existia, nem mesmo o celular. Lamentou o fato de as universidades públicas não terem esse olhar para a inclusão de pessoas surdas. Fez o sinal de luta. Ela acredita que a natureza

será a grande reveladora dos direitos, enfatizando a escolha do seu pseudônimo (Diário de Campo).

Logo após isso, foi a vez do participante *Boa Noite*. Seu nome nasce da segurança de estar em casa à noite, momento em que não sente ameaça do mundo de fora. Juntou-se à fala de *Estrela Lua* e deu sua contribuição. Sua expressão facial era de surpresa, porque, antes, segundo ele, ninguém demonstrava interesse em saber o que o[a] Surdo[a] sentia diante do universo oralizado (Diário de Campo). Sua idade também revela um tempo de muitos descasos e que, muitas vezes, ele preferia ficar dentro de casa a ter que ir à escola. E justificou o porquê de terminar os estudos já com idade avançada: “Sair de casa sempre foi uma tortura” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a escolha do pseudônimo). As noites eram sempre boas, não lhe casavam o medo como ele bem afirmou: “Dá medo de tudo. Eu prefiro a noite na minha casa” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a escolha do pseudônimo). Há nesse depoimento uma quebra de sentidos sobre a noite e os mistérios que nela há, de modo geral: o pânico pelo escuro, pelos fatos violentos que ocorrem nas cidades, roubo, assaltos, brigas, enfim.

Ninja foi o próximo. É praticante de artes marciais e apresentou com orgulho seu grau máximo (faixa preta) seu título de professor de *Judô*. Ele também é praticante de *crossfit*. Tem o esporte como um grande aliado para sua superação e força: “Ser Surdo não atrapalha minha vida, porque o esporte inclui todas as pessoas” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a escolha do pseudônimo), afirmou. O esporte está em suas atitudes. Faz sempre o sinal de saúde. Não toma refrigerante, não come frituras, porque tudo faz mal. Ser faixa preta no *Judô* é um orgulho tanto pra ele quanto para a família. Após ter concluído o ensino médio, *Ninja* se matriculou numa escola técnica e conclui o curso de nutrição. Já no final dessa pesquisa, dizia que faria Educação Física, pois tudo está associado à saúde e bem estar.

O participante *Filme* escolheu esse nome porque busca, na internet, muitos jogos e filmes para passar o tempo. Faz do seu smartphone seu companheiro, pois, em sua casa, ninguém domina a língua de sinais. Além disso, com a pandemia, “fica difícil sair e se encontrar com outros surdos” (Texto sinalizado por *Filme* durante a escolha do pseudônimo). Sobre os filmes, mesmo sem legenda, prioriza as imagens e faz sua própria leitura. Embora reclame da falta de Libras nos filmes, esta é a sua diversão. Seu quarto é também o seu lugar de fazer comunicação on-line com os amigos, colegas. Como ele mesmo afirma: “Vendo os filmes eu aprendo muito, porque eu sei identificar

a hora que é pra rir ou pra ficar sério. Só não sei o motivo”. (Texto sinalizado por *Filme* durante a escolha do pseudônimo).

Essa narrativa apresenta dois universos paralelos: o espaço escolar e a casa. Dois ambientes que deveriam proporcionar a comunicação para tornar o participante *Filme* incluído. Em casa, há sempre uma justificativa histórica de que não se trata de uma língua, mas de gestos, o que muitas vezes ocorreu também nas escolas. Na escola não há professores[as] com formação em Libras [esse recorte se refere ao meu universo de pesquisa], e nas famílias são raros os casos de um familiar buscar aprender. Diante desse contexto, *Filme* se encontra no seu mundo cujas fantasias televisionadas se tornam suas companhias.

Sobre o participante *Livre*, há muitas curiosidades. Considera-se capaz, não aceita a exclusão e é um grande atuante na luta por políticas públicas de acessibilidade. Faz palestras, participa de eventos, possui duas graduações e uma pós-graduação, todas realizadas em instituições particulares. Afirma que sua liberdade é sua grande chave para exemplificar aos[às] Surdos[as] que é possível lutar e ter os direitos reconhecidos. “Sou Livre porque não sou preso às leis do ouvinte” (Texto sinalizado por *Livre* durante a escolha do pseudônimo), enfatiza.

“Sol é meu nome” (Texto sinalizado por *Sol* durante a escolha do pseudônimo). Esse participante se encontra num universo de muito silêncio. Pouco sinalizou durante as oficinas desta pesquisa, exceto quando eu solicitava. Para isso, fiz elogios, reforçando seu poder de comunicação. A vida é solitária e só “[me sinto bem] com os outros participantes em diversos momentos” (Diário de Campo — doravante DC), afirmou, mesmo não “conversando” muito. Paira nele a compreensão comunicacional quando está no grupo: “Eu prefiro ver” (Texto sinalizado por *Sol* durante a escolha do pseudônimo), disse. Seu nome fantasia nasceu do desejo de ser astronauta, de conhecer o espaço. Sempre enviava vídeos, para o grupo do WhatsApp, referentes às questões espaciais. Perguntei se ele sabia onde estudar para ser astronauta e ele me respondeu: “Estados Unidos” (Texto sinalizado por *Sol* durante a escolha do pseudônimo). Explicou sua escolha e parou de sinalizar.

O participante *Raiva* me chamou muito a atenção. Perguntei-lhe o porquê dessa escolha. Disse que tem raiva de muitas coisas, principalmente por não dominar muito a Libras. Disse, naquele momento: “Minha escola não me ensinou a minha língua” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a escolha do pseudônimo). Calou-se com o semblante de raiva. Sua história é muito próxima de muitas outras histórias de pessoas Surdas: a

exclusão, a segregação, a falta de apoio na escola e em casa. Sua raiva era a sua força para transformar a vida. Era positivo ver essa emoção em seu corpo, assim ele buscava reflexões críticas e eu sempre o incentivei a buscar a sua independência, enquanto pessoa inteligente e capaz. E ele sinalizava com as duas mãos me pedindo calma, porque era muita emoção vindo à tona. Era o seu momento catártico. Foi bonito de visualizar esse processo subversivo. E para mim foi possível pensar em novas formas de discussões sobre como a escola nega a acessibilidade ao conhecimento, às práticas de sociabilidade, à interação humana, além da aprendizagem tardia:

Na trajetória histórica das políticas surdas percebemos que os princípios explicativos dos valores culturais linguísticos e elementos sociais [...] comprovam que muitos acontecimentos acerca da defasagem educacional dos surdos ocorrem por causa da força dominadora dos sujeitos adversários (Strobel, 2012, p. 49).

Por fim, *Frio*. “Bom, minha escolha é porque gosto da estação do frio. Acordo pela manhã e sinto o vento em meu rosto. Gosto do frio porque me aqueço e me sinto abraçado” (Texto sinalizado por *Frio* durante a escolha do pseudônimo). Esse participante é o mais atuante na escola: participa do grupo de dança e do grupo de teatro. Tornou-se líder de classe e traz o desejo de aprender inglês para morar nos Estados Unidos, porque “lá é frio e tem neve”. Também pretende fazer o curso Letras na UESC.

Esse dia de conversa informal tornou-se um grande momento para outras reflexões no decorrer desta pesquisa. Conhecer os sonhos e seus sonhadores é conhecer novas expectativas. Saber desses contextos é uma das mais fantásticas possibilidades de apresentar ao mundo quem são verdadeiramente os[as] participantes.

4.1.4. Encontros à parte: lugar de fala

Dois participantes, por solicitação própria, após o encontro anterior, queriam estar a sós comigo, por vergonha do coletivo, imaginei. Esses dois estudantes são muito amigos (*Filme e Frio*). Agendei uma data, dia 19/03/2021, numa sexta-feira, e eles compareceram. Cuidamos dos protocolos exigidos contra a pandemia e nos sentamos separadamente. Expliquei sobre a importância de estarem no grupo, pois, a partir das narrativas individuais, muitas lembranças poderiam aparecer e colaborar com a proposta do grupo para futuras lutas. E nesse dia narraram parte de suas histórias, as quais foram

demarcadas por diferentes territórios entre ouvintes e Surdos[as], inclusive no espaço familiar.

Filme afirmou que sempre se sentiu excluído em diversos contextos sociais e chorou (DC). Precisou sair do seio familiar, em outro estado, e viver uma nova experiência em Itabuna. Eram lágrimas que vinham da alma — sinalizava com os dedos abertos tocando no peito (DC). Ele fez sinais que demonstravam tristeza. Testa franzida, com comportamentos corporais agressivos, tudo a partir da pergunta que fez: o que você tem a contar? O fato de solicitar um encontro à parte trazia emoções que ele não desejaria compartilhar com os demais Surdos[as]. Quando eu o conheci, há cinco anos, era um jovem arreado, nervoso e cheio de estranhamento em referência à minha pessoa. Nossa amizade foi construída lentamente. Era um cuidado mais que especial. Quando a confiança ocorreu, as narrativas, no decorrer do tempo, foram se desvelando.

O participante *Frio*, também emocionado (as lágrimas sinalizavam, embora eu não ousasse afirmar, naquele momento, se tristeza, raiva ou qualquer outra emoção) e também sinalizando as suas interseccionalidades, reiterou a fala do colega, mas trazia, em seu semblante, uma imensa vontade de vencer na vida, como ele mesmo externou: “Minha história é fria no passado, mas quero ser grande no futuro” (Texto sinalizado por *Frio* durante a escolha do pseudônimo, dc). Suas interseccionalidades: negro, Surdo e morador de bairro popular são marcas cravadas em suas narrativas por sentir que seu corpo “não era desejado” (Texto sinalizado de *Frio* durante a escolha do pseudônimo, dc).

Em muitos momentos ele sinalizava que sempre negavam sua participação em eventos na escola. Sobre a sua ida para o encontro à parte, eu fui entender depois: queria apoiar o amigo (DC). E sabemos que, ao tratarmos de emoções, nossas memórias são preenchidas por discursos preconceituosos. Eu estava com dois jovens do sexo masculino que, no decorrer da sua história de vida, devem ter aprendido que “homem não chora”. Além da pandemia, essa foi a única dificuldade encontrada a princípio. Depois, tudo foi resolvido: *Frio* e *Filme* voltaram a participar do grupo. Não pretendi, naquele instante, emitir qualquer conclusão, pois a pesquisa, como um todo, poderia trazer as suas falas a partir das análises dos documentos. Ainda assim, era necessária a participação na pesquisa de campo, com as atividades programadas. Solicitei que estivessem presentes no próximo encontro, juntamente com o coletivo: olharam-se, pensaram e concordaram.

4.1.5. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Na pesquisa de campo — caracterizada “[...] pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35) — utilizei os seguintes instrumentos: 1) Questionário inicial; 2) Narrativas autobiográficas; 3) Entrevista semiestruturada; 4) Colagem descritiva; 4) Filmagens; 5) Questionário final; 6) Diários de campo; 7) Conversas informais; e 8) Oficina sobre cores e emoções. Essas duas últimas nasceram da necessidade que tive no decorrer da pesquisa, entendida também como uma formação.

Assim como Aragão (2007, p. 101), “[...] de todos os instrumentos de pesquisa, a colagem descritiva, as conversas informais e as narrativas [...]”, além das oficinas pedagógicas e oficina de cores e emoções, “[...] são as menos comuns de encontrarmos em pesquisas [...]” sobre as línguas de sinais. Assim, os resultados obtidos proporcionarão outros estudos que se ampliarão para pesquisas acadêmicas referentes ao ser Surdo e suas emoções. Ainda me apoio em Aragão (2007, p. 101) para justificar o porquê de ter utilizado esses instrumentos e procedimentos da pesquisa:

As colagens foram propostas como meio expressão emocional e identitária. Sentimentos, emoções e identidades são difíceis de serem descritos em nossa cultura. A utilização de imagens para ilustrar emoções vividas [...] poderia ser produtiva e facilitadora da expressão à maneira de seu uso em psicoterapias. [...], as colagens foram iluminadoras quanto a fenômeno de interesse, além de terem permitido a expansão e revisão dos temas centrais [...].

Para cada imagem identificada, análises foram realizadas com todos os cuidados referentes à minha interferência. Durante o tempo todo, relacionei os “comandos” aos produtos finais, e pensar nas imagens como descrição das emoções foi um grande caminho trilhado para as conclusões desta pesquisa. No quesito cores, vi que a relação palavra-emoção-cor tem muito a dizer, pois:

As cores influenciam o ser humano e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos (Farina; Perez; Bastos, 2006, p. 2).

As cores demonstraram emoções nas práticas ocorridas na Sala de AEE.

Revelaram expressões faciais que pude observar em cada corpo participante. O uso dos recursos (hidrocor, caneta hidrográfica, lápis de cor) foi escolhido intencionalmente. Não foi um ato solitário, ausentado do mundo. Foram atos pensados para exprimir as emoções. As mãos pintavam e o corpo respondia: uma sintonia inimaginável para mim, quando antes eu havia pensado nessa proposta. E ela nasceu porque, durante os encontros, houve expressões sinalizadas, como, por exemplo:

- “Minha vida é escura” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante oficina de cores).
- “Meu sangue vermelho é de dor” (Texto sinalizado por *Sol* durante oficina de cores).
- “Minha família é como um céu azul” (Texto sinalizado por *Ninja* durante oficina de cores).
- “Minha família, às vezes, é como a cor da minha roupa (cinza)” (Texto sinalizado por *Filme* durante oficina de cores).

Fazendo uma relação com a escolha dos pseudônimos e as cores anunciadas destes participantes, há uma coerência. *Boa Noite*, por exemplo, relaciona a sua vida com a escuridão, que tem uma correlação com a noite. Sua vida sendo escura nos remete a uma série de outros questionamentos. Já sabemos que a noite se relaciona com a sua segurança, a estar em casa, dentro do seu quarto. Por outro lado, qual seria o elemento indicador para uma vida iluminada? É possível identificar que “[...] as cores assumem polarizações de sentido. Em determinado contexto, estão carregadas de sensações positivas e, em outro, podem assumir sensações absolutamente negativas” (Farina; Perez; Bastos, 2006, p. 2).

É notadamente importante a percepção das emoções que se instauram nessas narrativas e como o externar pode causar um alívio no sentido de possibilitar ao outro momentos de escuta [visual], de presença física, de acolhimento. Há uma maquiagem entre razão e emoções quando esses corpos sinalizam, expondo diversos corpos a partir dos seus corpos. Esses diversos corpos são, exatamente, os corpos adversários. Foi um trabalho complexo, por que:

Explicar o que representamos com a cor e por que representamos é um problema muito mais complexo do que aparenta. De fato, a cor está amplamente relacionada com os nossos sentimentos (aspectos psicológicos), ao mesmo tempo em que sofre influência da cultura tornando-se símbolos, além dos aspectos puramente fisiológicos (Farina; Perez; Bastos, 2006, p. 2).

Segundo Heller (2013):

Os resultados das pesquisas demonstram que cores e sentimentos não se combinam ao acaso nem são uma questão de gosto individual — são vivências comuns que, desde a infância, foram ficando profundamente enraizadas em nossa linguagem e em nosso pensamento.

Esses resultados demonstram que essa oficina deliberou outras emoções que, no decorrer das atividades, fluíam de maneira mais despreendida. Os atos que presenciei foram atos pensados e refletidos, como se cada participante não quisesse se perder na ação julgadora das suas emoções. Eles[as] estavam em seus lugares, em suas narrativas, potencializando suas mudanças. Tracei, para tanto, alguns direcionamentos para serem respondidos no decorrer do processo investigativo:

- a) O que você tem a contar sobre suas narrativas autobiográficas?
- b) Quais são as emoções guardadas mediante o quadro histórico do universo oralizado?
- c) Como essas memórias foram construídas?
- d) Como se deu a surdez em sua vida?

4.1.6. Questionário inicial

Este questionário fez parte inicial do protocolo da pesquisa, com informações sigilosas e mantidas sob o meu cuidado. As categorias elencadas foram: a) Nome; b) Idade; c) Sexo; d) Escolaridade; e) Data de nascimento; f) Profissão; g) Endereço; h) Estado civil; i) Orientação sexual (opcional); j) Raça (cor da pele, etnia); k) Filhos.

4.1.7. Narrativas autobiográficas

Esta atividade encabeçou toda a organização para as outras atividades, pois ela permitiu uma ampla visão sobre as histórias políticas de vida dos[as] Surdos[as], iniciando a “[...] interlocução com os alunos [...]”, para, a partir dela, estruturar as perguntas que pautaram “[...] a primeira entrevista semiestruturada [...] como porta de entrada para suas histórias pessoais” (Aragão, 2007, p. 105). Observei, aqui, aspectos como “[...] conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo a ser estudado; história desse grupo e política que se relaciona a esse grupo” (Minayo, 1992 *apud* Gomes, 1994, p. 77).

Um roteiro foi dado aos[às] participantes, para que soubessem o que fazer e

como fazer. Esse roteiro, além de escrito na L2, foi traduzido para a Libras, pois assim se intensificou a compreensão dos[as] participantes. Também entreguei esta tarefa numa estrutura adaptada, que foi respondida por imagens ou texto escrito em L2 e/ou colagem. Quem optou pelas imagens, o folhear do material (revistas e livros) foi bastante significativo, porque havia o desejo de encontrar a imagem certa, ilustrar o direito de se autonarrar. Estive sempre presente para tirar qualquer dúvida.

Foi uma oficina coletiva e, ao mesmo tempo, particularizada para momentos de intervenção da minha parte. O participante *Sol* me convocou para perguntar: “eu posso contar tudo?” (Texto sinalizado por *Sol* durante aplicação da Narrativa autobiográfica — doravante NA). Afirmei que sim, apenas balançando a cabeça. Fiquei imaginando o que seria esse “contar tudo”. E me alegrei, porque eu estava diante de respostas que me possibilitariam a análise. A confiança em mim também se apresentou.

4.1.8. Entrevista semiestruturada

Em seguida apresentei a entrevista semiestruturada, a qual necessitou de uma adaptação³⁹, tornando-a possível de responder por meio de imagem, desenho, pintura ou de forma escrita. Ressalto que algumas respostas, digitalizadas para uso neste trabalho, aparecem na estrutura de escrita interlínque⁴⁰. Isso porque há o domínio da L2 escrita pelos[as] Surdos[as], embora com características estruturantes da L1. Portanto, no decorrer do meu texto, poderão aparecer transcrições em notas de rodapé. A opção por respostas com imagens retiradas da internet também foi realizada, pois essa foi a solicitação e sugestão de um dos participantes. Esse novo olhar se refaz diariamente e, “[...] conforme muda o dispositivo e o modo de produção da imagem, quer dizer, conforme muda sua morfogênese, muda também seu regime de visualidade, muda sua natureza e a maneira pela qual ela nos dá a conhecer a realidade” (Santaella, 2006, p. 173).

³⁹ O sistema linguístico da interlínque pode ser observado nas tentativas de produções linguísticas de um aprendiz de uma L2. De acordo com Selinker (1972, p. 214), “[...] a identificação da interlínque na produção linguística de um aprendiz de L2 depende de três fatores: 1) enunciados na língua nativa do aprendiz; 2) enunciados com características de interlínque produzidos pelo aprendiz; 3) enunciados produzidos por falantes nativos da língua alvo” (tradução minha). “Esses três tipos de comportamentos dos aprendizes formarão uma base de dados para a compreensão do processo psicológico de aprendizagem de uma segunda língua” (Silva, 2018, p. 68).

⁴⁰ “A interlínque é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da língua alvo [...] e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua L1 e a L2. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas. Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem” (Silva, 2018, p. 67).

Para a sua realização, foram necessários dois momentos por conta dos detalhes que foram cobrados para a sua compreensão pelos[as] participantes. Isso requer tempo, porque exige acompanhamento individual. As datas foram: 23 e 25 de março de 2021.

4.1.9. Colagem descritiva

A colagem descritiva foi dividida em três momentos, por conta da necessidade de explanação individual. Ela contém dez perguntas, o que gerou o número de três páginas. A estratégia utilizada foi responder uma página durante três tardes dos nossos encontros, isso porque trabalhar com narrativas surdas requer mais tempo e atenção pela necessidade de interpretar os resultados em LS. Colagem descritiva trata-se de uma prática que quebra o paradigma da sisudez de pesquisas objetivas, sem qualquer envolvimento emocional ou lúdico. Em “[...] muitas reuniões de reflexão sobre seus sentimentos e crenças”, os[as] Surdos[as] “[...] começaram a se sentir mais confiantes com um ambiente mais lúdico e alegre nas reuniões do projeto” (Barcelos; Aragão, 2018, p. 254).

Segundo Weller e Bassalo (2011, p. 284), “[...] vivemos em um mundo hipervisual, onde a imagem exerce um papel fundamental de identificação, divulgação ideológica e socialização de significados”. Esta proposta de coleta de dados escritos e das colagens de imagens, pinturas e desenhos nortearam as análises sobre as emoções narradas “[...] como meio de expressão emocional e identitária” (Aragão, 2007, p. 101).

Para Souza e Olária (2014, p. 7), a “[...] imagem é um produto que revela a visão de mundo, expressa a sensibilidade e a intencionalidade de seu autor na captura de determinado momento da realidade”, uma estratégia para estimular o uso imagético como um despertar de emoções. Inseri também um trabalho com categorias que foram “[...] empregadas para se estabelecer classificações. [...] Trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (Gomes, 1994, p. 70), bem como: “[...] categoria geral, entre outras, de representação social. Essa categoria estaria sendo entendida como pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem as pessoas, servindo para explicar, justificar e questionar essa realidade” (Gomes, 1994, p. 70).

Para esta participação criativa, utilizei livros em desuso, revistas, tesoura, cola, papel ofício, lápis de cor etc., com o objetivo de perceber como os[as] participantes se descreveriam em diversos cenários de suas memórias: da escola, da família, da vivência

com colegas e vizinhos, das violências simbólicas. Elementos como cores, traços, riscos, espaços vazios foram separados pelo critério de semelhança, o que permitiu a realização das análises, pois “[...] a eficácia da imagem não se deve somente à transmissão do conhecimento visual, legível, invisível, mas ao não conhecimento transmitido” (Souza; Olária, 2014, p. 16).

Além disso, é “[...] fundamental que as ciências humanas e sociais reconheçam o potencial das imagens com fins de investigação social” (Weller; Bassalo, 2011, p. 284), o que reforça a ideia de que essa proposta de pesquisa tem sido um grande ganho para pesquisas qualitativas, e “[...] essa ferramenta oferece maior *liberdade* em relação à linguagem, isto é, para falar do que sentem em determinados momentos de uso da língua” (Silva, 2020, p. 45, grifo meu).

Foi também um momento em que os[as] participantes já se apresentavam mais tranquilos[as] diante de muitas atividades realizadas e partilhadas com os pares. Os perigos da COVID já não assustavam como no início, embora ainda mantivéssemos os cuidados. Os corpos estavam anunciando novas formas de se olhar, de se descrever, e o nosso “[...] corpo é o que nos faz ter a sensação de estarmos vivos. É o corpo que nos possibilita o movimento e as sensações” (Campaner, 2012, p. 76).

De maneira natural e voluntária, o participante *Livre* pediu para mudar de lugar, ficar à frente do grupo para conversar. Ele sinalizava com muita força (performático), demonstrando sua indignação com as formas como os Corpos Surdos foram tratados. Ele disse: “Ninguém nunca me perguntou como eu me sinto. Agora eu posso falar: tudo isso só me faz mais forte. E eu agora vou falar minha narrativa e não vou aceitar que falem por mim” (Texto sinalizado por *Livre* durante aplicação da CD). Olhou fixamente para os[as] demais participantes e concluiu: “Por isso é importante participar da Associação de Surdos de Itabuna – ASSI” (Texto sinalizado por *Livre* durante aplicação da CD).

Essa narrativa traz todo um construto histórico de consciência e reconhecimento de si; um discurso de negação de políticas que minorizam o diferente e “[...] o ser humano não pode ser reduzido a um mero objeto físico, pois [...] [ele] é um corpo dotado de pensamento, de afetividade e portador de valores por meio dos quais se engaja no mundo” (Campaner, 2012, p. 78).

4.1.10. Oficina pedagógica

Paviani e Fontana (2009, p. 78) afirmam que oficina pedagógica “[...] é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica [...]” que propicia uma grande “[...] oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir [...]”. A oficina pedagógica foi exatamente realizada como estratégia de integração e de reconhecimento do lugar de pertencimento — o lugar de fala.

Na oficina pedagógica (Paviani; Fontana, 2009), os passos foram: a) exposição com imagens de Surdos[as] no contexto escolar (através de datashow, material impresso); e b) apresentação de videoaula com janela de Libras, descrevendo a história e os processos pelos quais os[as] Surdos[as] passaram. Em seguida, solicitei que os[as] participantes comentassem o que viram e o que sentiram. Após as exposições, distribuí uma atividade impressa em papel ofício, cujo pedido foi que associassem as emoções que sentiram e que utilizassem cores para respondê-la. Para isso, receberam lápis de cor e canetas hidrocor.

Antes, porém, abri espaço para discussões sobre o que viram e o que sentiram. A princípio quis mapear um panorama de quais emoções e sentimentos apareciam ali. O diário de campo foi necessário para não deixar passar informações importantes. Ao mesmo tempo, foi um momento de uma conversa informal bastante rica para se coletar informações e dados que se coadunavam com os demais materiais coletados. Além disso, “[...] a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

4.1.11. Filmagens

A princípio informei que as filmagens eram de grande importância para a complementação do meu trabalho. Aconteceu no dia 28 de abril de 2021. Disse que poderia ser feita ali mesmo, no nosso espaço ou em outro lugar de conforto, porque “[...] é preciso lembrar também que as pessoas tendem a modificar seu comportamento diante das câmeras ou quando são observadas” (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005, p. 720). *Ninja*, por exemplo, optou por se filmar em sua casa. Outros[as] optaram por agir no calor das nossas emoções na sala de AEE.

Depois expliquei que não haveria um comando determinado, a não ser no que se refere à posição do celular, enquadramento, luz, enfim, a parte mais técnica. Eu pretendia que eles[as] agissem com naturalidade nas filmagens, evitando, assim, um

fazer mecânico, que perdesse o foco da sequência narrativa e performática. Porém, não surtiu muito efeito essa liberdade. Dessa forma, escrevi no quadro os passos: a) contar um pouco da vida; b) narrar sobre ser surdo[a]; c) narrar sobre a escola e a inclusão [ou exclusão]. Era um momento para “[...] uma reflexão com os participantes, de modo que possam refletir sobre suas ações/emoções configuradas em momentos específicos na sala de aula” (Aragão, 2007, p. 102). Também, fiz uma espécie de ‘rememorar’ sobre o documentário assistido referente à comunidade e cultura Surda no Brasil (2011). Esse documentário foi enviado para o grupo do WhatsApp. Então, sinalizei: a) você se lembra do documentário e da história sobre a comunidade e a cultura dos[as] Surdos[as]?; b) viu como eram tratados?; c) e na sua história pessoal, o que há de semelhante ou diferente? Foi o suficiente para que as filmagens acontecessem. Cada participante se posicionou num local dentro da sala e contou a sua história.

Essas narrativas foram traduzidas e transcritas para a língua portuguesa e foram necessárias para uso na triangulação com os demais instrumentos desta pesquisa: entrevistas, colagens, notas de campo e narrativas.

4.1.12. Diários de campo

O objetivo dos diários de campo foi gravar os acontecimentos que ocorreram na sala de AEE, complementações das explicações, sinais observados fora dela, no espaço do intervalo e em outros espaços fora da escola. Foram gravações referentes a sentimentos, emoções, gestos corporais (analisando os parâmetros da Libras: configuração de mãos, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões corporais/expressões faciais) e atitudes diversas (levantar-se, sentar-se, emocionar-se, chorar, sorrir, franzir de testas etc.). Foi “[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes [...] são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação” (Minayo, 1992 *apud* Gomes, 1994, p. 78). Por isso, esse instrumento foi mantido do princípio ao fim da pesquisa de campo.

Para chegar às análises dos resultados, os diários de campo foram necessários para a compreensão entre a imagem usada e o que ela significava para os[as] participantes. A interpretação das imagens era feita em Libras por cada um[a] e no seu momento. Muitas vezes só a imagem não era possível de propor um resultado significativo, e para não haver uma interpretação vaga, eu pedia que me explicassem.

Assim, dos resultados, muitos excertos enriqueceram a pesquisa.

4.1.13. Sessão da tarde: as histórias que não me contaram

O dia 25 de março de 2021 foi específico para a exibição da videoaula “Os surdos através da história” (2018)⁴¹. Levei para a Sala de AEE recursos tecnológicos como notebook, datashow e pendrive. Também apresentei imagens projetadas referentes aos[às] Surdos[as] no contexto escolar. Esse momento fez parte da proposta motivadora para a Oficina de Colagem Descritiva e para a participação nas filmagens.

O objetivo desse encontro foi instigar emoções diversas, que foram anotadas/gravadas no diário de campo. Observei sinais e expressões agressivas de nojo, raiva, tristeza, ódio e decepção. O participante *Boa Noite* disse que sempre se abisma com as histórias contadas pelos[as] colegas Surdos[as] e com o que viu no vídeo (DC). Disse ainda ter sofrido muito quando era criança, por isso não tinha desejo de ir à escola. Como previsto, eu queria que esse momento fosse sendo conduzindo para uma conversa informal, para que assim eu pudesse coletar informações e dados para a pesquisa. A participante *Estrela Lua* disse que “falta amor nos corações humanos” (DC). Sua fala reitera o que diz Merleau-Ponty (1999, p. 8): “[...] é preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo”, numa espécie de reconhecimento mútuo, e as imagens estampadas nas faces dos[as] Surdos[as] ficaram em minha memória. Eu vi a revolta e a dor em cada participante. Silenciamos as mãos, os corpos e nos despedimos.

4.1.14. Tecnologias e acessibilidade

Nos encontros anteriores, o participante *Sol* chamou a atenção do grupo sobre o uso de *emoticons* ou *emojis*⁴² para responder a alguns questionários e perguntas, argumentando que sempre usa tais representações gráficas no WhatsApp para enviar suas mensagens. Fez um *print*⁴³ do seu celular e encaminhou ao Grupo de Pesquisa. Como a proposta desses encontros está relacionada a ouvir suas vozes e suas sugestões, acatei a ideia a partir de uma votação coletiva. E no dia 20 de maio de 2021, estávamos,

⁴¹ Os surdos através da história. 12:27 min. Out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/@historiaemlibras7493/about>. Acesso em mar. 2021.

⁴² “Os *emojis* e *emoticons* são representações gráficas usadas para transmitir uma ideia, emoção ou sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações online, como nas redes sociais, SMS e aplicativos de comunicação instantânea, como o WhatsApp” (Padilha, 2018).

⁴³ Também conhecido como captura de tela, uma fotografia.

nós, com mais uma alternativa sendo utilizada. Adotei a proposta com alegria, pois eu estava compreendendo o quanto eles[as] queriam participar efetivamente das práticas propostas por mim. Isso não impediu que as outras atividades de pesquisa com colagens, desenhos e escritas fossem realizadas.

Para melhor conduzir nossas discussões sobre emoções, pedi que todos[as] expressassem, em Libras, as emoções mais presentes em suas trajetórias como Surdos[as]. Fiz, portanto, uma relação dessas palavras, digitei e as distribuí para a turma. Vi que as emoções mais presentes foram alegria, tristeza, raiva, decepção, medo, surpresa, afeto, aversão, confiança e amor.

Para facilitar o uso dessas representações gráficas, pesquisei, na internet, o significado de cada uma dessas “figurinhas” e as expliquei para o grupo. Cada participante recebeu uma folha de papel contendo as expressões e seus devidos significados. Como uma estratégia mais fácil para esta atividade, fiz a impressão desse material em papel adesivo.

Cada participante teve sua folha. Na sala onde ocorreram as atividades de campo, havia tesouras, régua, lápis e cola para, caso houvesse rejeição da proposta de só retirar e colar os adesivos, que os[as] participantes pudessem usar outros instrumentos. Na verdade, todos[as] adotaram a estratégia do adesivo.

Reverbero sobre o quanto as tecnologias propiciam a acessibilidade para a inclusão e sei, também, que os[as] Surdos[as] estão conectados[as]. Também, ocorrem encontros via plataforma Google Meet ou chamada de vídeo pelo WhatsApp, nos quais os[as] participantes acrescentaram elementos analisáveis para a pesquisa.

4.1.15. Políticas linguísticas da Libras

Para o encontro de 9 de junho de 2021, eu senti a necessidade de debater com os[as] participantes sobre políticas linguísticas da Libras. Isso por conta de conversas informais ocorridas e gravadas no meu diário de campo. A inquietação era para saber o significado dessas expressões, porque viram o anúncio num canal de televisão sobre o Projeto de Lei n. 4.909 (Brasil, 2020).⁴⁴

Para tanto, necessitei ouvir o que os[as] participantes tinham a dizer sobre o

⁴⁴ Decisão aprovada em 9 de junho de 2021, pelo Plenário do Senado Federal, sobre a “[...] modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, para educandos com deficiências auditivas. [O Projeto de Lei] Determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue” (Brasil, 2002).

assunto. A palavra “bilíngue” chamou a atenção do coletivo. Fizeram, inclusive, o sinal em língua de sinais. Ou seja, sabiam o sinal em Libras e associaram à língua portuguesa, mas não sabiam o significado e de que forma essa expressão lhes seria favorável.

Para coletar mais dados, resolvi aplicar um questionário, adaptado de Quadros *et al.* (2018), abordando elementos linguísticos referentes à Libras. O sinal de “difícil” era sempre sinalizado. Eu expliquei que não se tratava de uma avaliação, mas de um complemento para a nossa pesquisa. Sinto que há muito trabalho de formação a ser realizado nesta seara, inclusive para professores ouvintes das escolas públicas e particulares. É uma proposta desafiadora diante do vigente quadro diverso nas escolas. Creio ainda que, nesse caso, é preciso propor debates em congressos e seminários locais e em jornadas pedagógicas nas cidades, inclusive em Itabuna, onde atuo e o *locus* desta pesquisa.

Quando terminaram a atividade, dei-lhes uma aula de maneira breve sobre a Libras e as leis que obrigam a sua aplicação e uso nas universidades e escolas. O participante *Raiva* sinalizou que precisava estudar muito Libras e a L2, porque na escola onde estudava, em outro município, não havia intérprete, e isso atrasou seus estudos. Essa discussão se encontra no desenvolvimento deste trabalho.

4.1.16. Questionário final

Nesta etapa, ocorrida nos dias 15, 21 e 22 de julho de 2021, o objetivo foi avaliar a participação dos estudantes em seu processo reflexivo e o efeito das práticas nos processos individuais, na perspectiva de pensar os resultados obtidos sobre suas memórias autobiográficas. A aplicação do questionário final forneceu uma última identificação dos participantes a partir de um levantamento significativo dos resultados, além da verificação de como as mudanças se apresentaram a partir da experiência individual e coletiva, possibilitando uma avaliação crítica do projeto pelos participantes:

Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática (Minayo, 1992 *apud* Gomes, 1994, p. 78).

Para esta atividade, foram necessários três momentos e em datas diferentes. Não queria pressa nessa etapa final. Antes de iniciar a primeira parte, porém, entreguei-lhes

as folhas com as perguntas. Pedi que respondessem de três em três perguntas. Assim que respondiam, eu recolhia o material e já encaminhava a próxima data de encontro. Para cada pergunta, eu fazia a tradução para Libras e todos[as] respondiam. Tudo foi realizado passo a passo, porque a atividade requeria um tempo específico para a organização das ideias e da escrita. Algumas palavras, inclusive, eram perguntadas a mim. O sinal era realizado e eu o escrevia no quadro.

Assim que terminavam, levantavam a mão. Eu pedia que esperassem o coletivo concluir. Houve momentos em que eu estive perto de cada participante, pois sempre me perguntavam se estava correta a escrita. Na verdade, essa não foi a minha preocupação desde o início da pesquisa, e sempre afirmava que sim. Quanto mais natural, melhor para todos[as]. Eu elaborei nove questões adaptadas de Aragão (2007). Também deixei livre, naquele momento, que as respostas poderiam ser escritas em língua portuguesa ou em forma de imagens, desenhos e pinturas.

Concluído esse primeiro momento, saímos da escola e caminhamos pela rua. Sempre dividíamos essa caminhada em dupla, a fim de evitar qualquer contato físico. Eu sempre ficava atrás para observar os conteúdos sinalizados. E eu vi sinais como “é bom a gente lutar” (Texto sinalizado por *Raiva* durante aplicação da Conversa Informal — doravante CI); “Gosto de falar de nós Surdos” (Texto sinalizado por *Frio* durante CI); e “Surdo precisa ser respeitado” (Texto sinalizado por *Livre* durante CI).

No segundo encontro, mais uma vez, as narrativas estavam à flor da pele. Os procedimentos foram os mesmos. Iniciamos, então, a segunda etapa. O participante *Filme* sempre me consultava. Por alguns instantes, fazia questão de sinalizar, configurando as mãos em forma de coração. Estava mesmo satisfeito. Perguntei se estava feliz. Respondeu que sim, porque “nas oficinas, estava sentindo emoções boas” (Texto sinalizado *Filme* durante CI). Dos[as] oito participantes, somente dois pediram para que eu enviasse o questionário via WhatsApp.

Por fim, realizamos o terceiro momento, seguindo as mesmas estratégias. Concluído esse momento, tanto presencial quanto de forma on-line, agradei a participação de cada uma[a]. No entanto, disseram-me que queriam continuar os encontros no CIOMF. *Estrela Lua* disse que estar ali tinha modificado a sua vida e a forma de enxergar as injustiças: “Se todas as pessoas agissem assim, eu não teria sofrido tanto” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante CI).

Eu até justifiquei que teria que me afastar por conta da escrita da tese, mas ainda assim pediram que eu não parasse. Eu sei, na verdade, que essa pesquisa se ampliou

para além de uma produção acadêmica, que esses corpos precisam vivenciar e externar não só a própria existência, como também a dos[as] demais participantes. E, cheio de emoção, não me esquivei. Garanti que estaríamos juntos[as] na quarta-feira e na quinta-feira, mas sem a obrigatoriedade da pesquisa. Seria um momento para conversas informais e/ou outras necessidades.

Em resumo, diante das convivências dialogadas, da expansão da liberdade de contarem sobre si, os[as] participantes desta pesquisa apresentaram, sem quaisquer dificuldades, as narrativas presentes em seus corpos, construindo novos olhares sobre suas memórias, sobre suas histórias e sobre o emocionar. Estão fortalecidos[as], conscientes de si enquanto agentes de suas próprias vidas.

Concluindo, foi possível enxergar o esperar para o que é de direito de cada um[a] e o aflorar da clareza de que todos[as] têm seus espaços garantidos para escrever sua autobiografia, quando a autorreflexão e os conhecimentos sobre emoções tocam o poder de cada um[a] e possibilita novas ações.

4.1.17. Procedimentos de interpretação

A partir da coleta de dados, as ações de análise foram: a) pré-análise para exploração do material; b) tratamento dos resultados; c) inferências, interpretações; d) leitura compreensiva do conjunto do material selecionado, de forma exaustiva; e e) apreensão das particularidades do conjunto do material (emoções manifestadas) (Gomes, 1994 *apud* Minayo, 1994), dialogando com o referencial teórico estudado.

A apreensão das particularidades do conjunto do material (emoções manifestadas) proporcionou: a) a elaboração de pressupostos iniciais que serviram de baliza sobre as emoções e narrativas autobiográficas; b) a escolha das formas de classificação inicial (categorização: família; escola; relação professor[a] estudante; identidades Surdas); c) a determinação dos conceitos teóricos norteadores da análise; d) a análise propriamente dita com observação das possíveis lacunas; e) o diálogo com as referências textuais; f) a identificação dos dados a partir de inferências (vida e narrativas; emoções apontadas nas respostas de questionários, nas colagens, nas filmagens a fim de identificar o que há de frequente nas respostas); e, por fim, a triangulação de dados referentes às filmagens, narrativas, entrevistas, questionários, sempre focando nas emoções e escola, família, docentes e as identidades Surdas.

Finalmente, teji sínteses interpretativas que dialogam com os objetivos, questões

e pressupostos da pesquisa (Gomes, 1994 *apud* Minayo, 1994). Além disso, apresento o Apêndice L, que contém o cronograma detalhado das atividades realizadas na pesquisa.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA

“A minha voz são as minhas mãos”
(Estrela Lua)

“Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo”

(Emmanuelle Laborit, 1994)

Doravante, apresento a interpretação narrativa dos documentos de pesquisa. Aspectos pertinentes serão analisados a partir de reflexões críticas, embasadas pela discussão teórica aqui empreendida. Sem romantizar a história dos[as] Surdos[as], suas vozes sempre ecoaram para dentro e suas emoções se centravam na política do medo: medo de estar no mundo, medo da exclusão, medo de ser Surdo[a], medo do outro, medo por não ouvir. Isso porque ser Surdo[a] causava (e ainda causa) estranhamento no universo oralizado, inclusive, nas escolas, o medo “[...] funciona para assegurar a relação entre [...] corpos; os une e os separa através dos tremores que são sentidos na pele, na superfície que emerge através do encontro” (Ahmed, 2015, p. 106, tradução minha). Medo também das agressões, cujo intuito era forçar a aprendizagem do oralismo como meio de inclusão social e linguística. No entanto, percebendo as modulações de ações, os resultados reverberam as estruturas transformacionais dos Corpos Surdos a partir do linguajar.

Após levantamento, separação e organização dos documentos da pesquisa, a proposta desta seção é fazer leitura e análise de toda a produção dos[as] participantes. Todos os documentos, com exceção dos vídeos gravados, foram produzidos dentro do espaço escolar através de textos escritos ou de colagens. As categorias recorrentes foram agrupadas mediante repetição lexical no decorrer dos encontros presenciais: (1) Emoções e Família; (2) Emoções e Escola; (3) Emoções e Professores[as]; (4) Emoções e Identidades Surdas. Todas as atividades perpassavam por emoções diversas que denunciavam essas quatro categorias, sendo que todas estavam diretamente relacionadas à ausência de comunicação, ou seja, tratavam de aspectos linguísticos ou de políticas linguísticas não solucionadas.

Apesar de ter obtido um grande volume de material, fiz esse recorte pois tais

categorias foram as que mais se aproximavam da proposta de investigação sobre as emoções contumazes, assim como provocaram possíveis transformações nos[as] participantes. Para a robustez e triangulação dos dados, os excertos foram colhidos a partir de todos os instrumentos, além dos diários de campo e das conversas informais.

5.1. ANÁLISES DOS DOCUMENTOS DE PESQUISA

A seguir, descrevo a trajetória individual de cada participante, olhando para a linguagem alicerçada nas emoções e como elas foram moduladas quando propus um estudo reflexivo sobre o *status quo* para a geração de saberes sobre si, sobre os outros. A proposta também se envereda nos referenciais teóricos para assim validar os resultados que surgiram.

5.1.1. *Estrela Lua*

Estrela Lua tinha 51 anos. Nasceu Surda e iniciou sua aprendizagem de Libras na escola. Para ela, havia uma compreensão na natureza em nascer Surda, mas não havia qualquer justificativa sobre a falta de amor entre as pessoas, de ouvintes sobre seu corpo — isso inclui as professoras (DC). Logo que apresentou seu nome, pediu um espaço para contar um pouco de sua trajetória. Por ser a mais velha do grupo, tinha muito o que denunciar (segundo ela) sobre ser Surda na escola e na vida. “É uma denúncia” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA).

Sempre se “revoltou” com as dificuldades enfrentadas. Primeiro, porque o material didático da escola e da faculdade era exclusivo para ouvintes, e ela tinha dificuldades de compreender os textos por conta de palavras que não conhecia; depois, pela dificuldade de acompanhamento por profissionais tradutores de Libras para além das aulas. Por isso foi buscar o apoio no CIOMF. Em seguida, ampliou suas discussões, dando ênfase aos tempos atuais e às facilidades que as tecnologias trazem para o processo de acessibilidade, além do fortalecimento por meio das Associações de Surdos[as] e da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002).

Reforçou sua fala quando sinalizou sobre as faculdades particulares, a oportunidade de fazer uma graduação e que, em seu tempo de estudante, nada existia, nem mesmo o celular. Lamentou o fato de as universidades públicas não terem esse olhar para a inclusão das pessoas surdas. Dominava suas dores com sabedoria e com a fé que carregava da luz superior. Ela era a estrela e a lua (sua autoafirmação). Fez o

sinal de luta, pois acreditava que a natureza era a grande reveladora dos direitos de todas as pessoas. E enfatizando a escolha do seu pseudônimo, insistiu em dizer que a luz salvará o homem do ódio, do preconceito, da exclusão.

Figura 1: Narrativa Autobiográfica⁴⁵ de *Estrela Lua*⁴⁶

Meu nome Estrela Lua eu sou surda
minha vida muito difícil Quando escola
não tinha intérprete época eu ficar triste
porque tia casa fazer casa material
começou aprender nada alfabeto português
A, B, C falanda informações minha mãe,
lugar Capital, benefício vida social, Salvador
escola sala só surdo, depois falanda dire-
tora, tira, mim da inclusão sala ouvinte
por isto triste, eu ano minha professora Em-
ília, porque ano surdo(a) sala ensinar libras sinal
Era Bem minha Professora Emília saber
libras sinal muito importante aprender
minha Professora Emília guizo trabalha
ensina aula sinal meu depois tempo
embora causa política escola, sentido eu ficar feliz
saúde minha Professora Emília muito
importante queria ficar escola continua trabalha
escola.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sua aprendizagem de Libras ocorreu tardiamente, dos 13 aos 18 anos. Era oralizada e dominava tanto a Libras quanto a língua portuguesa, usando-as com frequência. A escola sempre foi o lugar onde mais usou a Libras, pois, em seu tempo, não havia tantos espaços acessíveis como hoje e sua família não dominava a língua de sinais. Não se sentia feliz “por conta da surdez e da discriminação” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). A escola foi o lugar de maior sofrimento, porque, segundo ela, sofria *bullying*, sendo rejeitada pelos ouvintes e também por Surdos. Hoje ela é mãe, avó e formada em Letras/Libras. Vive do Benefício Assistencial

⁴⁵ Deixo registrada (sic) a forma escrita do participante. É também uma representatividade desse corpo e suas emoções a partir da sua estrutura de escrita. Uma necessária representação da escrita (interlíngua) e “[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 91).

⁴⁶ Meu nome é *Estrela Lua*. Eu sou Surda. Minha vida foi muito difícil quando a escola não tinha intérprete na época e eu ficava triste. E na casa da minha tia eu fazia os serviços. [Na escola] eu não aprendia nada, porque o alfabeto era em português oralizado: A, B, C. Minha mãe não tinha informações. [Então], mudamos para a capital [Salvador]. Lá tinha reforço escolar com uma assistente social [professora Emília] e na sala de aula tinha só Surdos[as]. Depois a diretora me tirou da escola inclusiva e me colocou numa sala de aula com ouvintes e eu fiquei muito triste. No ano que estava na inclusão, eu tinha a minha professora Emília e ela me ensinou Libras [língua de sinais]. Minha professora Emília era boa. Ela sabia Libras e foi muito importante aprender com ela. Eu queria trabalhar com ensino de língua de sinais, ensinar as palavras. Depois, com o tempo, eu fui excluída dessa escola por questões políticas. Eu me sentia muito feliz com a professora Emília e ela foi muito importante pra mim. Eu queria ficar na escola [com a professora Emília] e depois trabalhar com ela (Figura 1, tradução minha).

à Pessoa com Deficiência (BPC)⁴⁷. Teve a consciência de que era Surda entre os 5 e 12 anos. Viveu numa época em que a alfabetização era toda estruturada no oralismo. Suas narrativas são marcadas pela dor e o sofrimento da exclusão. Era tratada como empregada na casa da tia, sem qualquer comunicação, pois sua mãe ia trabalhar e a deixava ali, como única alternativa. Ela [*Estrela Lua*], em suas narrativas em Libras, sempre tocava sua cabeça com agressividade, reproduzindo o gesto de socos que levava (DC).

Mudou-se para Salvador com sua mãe para aprender a língua de sinais e lá foi obrigada a oralizar. No entanto, suas marcas psicológicas ainda eram externadas quando apresentava duas imagens de professoras que passaram por seus caminhos: uma que a humilhava e a definia como doente; a outra, a professora Emília, seu suporte para a inclusão. Sabia Libras e a ensinava. Suas narrativas demonstravam carinho e afetividade por essa professora. Ao mesmo tempo, ódio pela professora anterior; “[...] as diferentes palavras que usamos em nosso viver cotidiano ao distinguir emoções evocam ou sinalizam o espaço relacional em que se dá o fluir do nosso viver ou conviver em cada instante” (Maturana; Yáñez, 2009c, p. 170).

A escola, por sua vez, a expulsou, e ela se viu no mundo da exclusão. Queria estar no lugar onde o acolhimento lhe fora presente. Mas o sistema excludente lhe tirou a oportunidade de aprender mais a L2:

Eu gosto de ser Surda, mas eu tenho momentos de tristeza e vergonha. Vergonha porque as pessoas riem de mim, fazem gestos de piada. Eu sei que é piada, a gente sabe quando estão rindo da gente. Isso não é só em casa. Na escola é assim e na rua também. Eu fico muito triste e também com ódio. Às vezes, tenho vontade de bater, de brigar para que me respeitem. Só me vêm como uma Surda e não sabem que sou mãe, professora e que tenho a minha religião. Eu preciso pedir a luz para as pessoas. Espero que a humanidade seja de respeito. Precisam me conhecer, conversar comigo, saber da minha história (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA).

O excerto acima revela o seu linguajar denunciando os maus-tratos sociais, inclusive dentro do espaço escolar. O autorreconhecimento se intensifica quando ela se descreveu como “mãe, professora, religiosa”. E sabia que sua existência não se acabava por uma condição meramente fisiológica, pois havia muitas conversações em seu corpo.

⁴⁷ “O Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Fonte: Benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC)”. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/indice.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Retornou a Itabuna e via a escola como a continuidade da exclusão, porque ali faltavam intérpretes. Conforme sua narrativa, o ensino era totalmente voltado para a maioria da classe: “A, B, C ensinado como se ensina à maioria ouvinte e isso continuou em Itabuna” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). Sua história escolar foi sua grande marca de tristeza: “Eu sempre fui uma pessoa triste na escola” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA), desabafou muitas vezes. Repetiu sempre a expressão: “Minha vida foi de muito sofrimento, porque não tinha quem soubesse a língua de sinais e nem tecnologias” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA).

A escola era a grande adversária de muitos[as] Surdos[as]. Nela, habitavam “[...] as relações de poderes dos sujeitos adversários com os sujeitos surdos [...]”, sendo comum “[...] nos depararmos com as narrativas de tensões e conflitos relacionados à imposição como no caso da aceitação da cultura e da língua de sinais” (Strobel, 2012, p. 49). A narrativa de *Estrela Lua* era predominantemente tocada pela escola — entenda-se professoras e colegas.

Após muitos anos sem ir à escola, decidiu buscar os caminhos dos estudos: “Hoje tem intérprete e eu tenho computador e internet em casa e no celular” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). A escolha pelo curso de Letras Libras tinha para ela o desejo colaborativo: “Eu quero ensinar, professor Ricardo” (CI). E ela me explicou a imagem seguinte (Figura 2) para justificar a sua narrativa.

Figura 2: Colagem descritiva de *Estrela Lua* lembrava a sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira imagem refere-se à solidão, à exclusão, à negação do[a] Surdo[a] na sociedade, principalmente na escola: “O menino está sentado sem ninguém. Era assim que a escola fazia com as pessoas diferentes” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). Afirmou que, mesmo na faculdade, também se sentia excluída e

que tudo dependia do coração de bem que as pessoas tinham. Em seguida, olhou para mim e, além de oralizar, fez o sinal com a mão: “Você é luz especial, professor Ricardo. I love you” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA).

Para ela, a imagem de abandono era o que sempre via nas escolas, pois os[as] Surdos[as] sentiam em seus corpos essa dor da invisibilidade. A escola precisava modificar o conceito de inclusão: “Há formas específicas de ensinar os[as] Surdos[as] nas Salas de AEE. Há material adaptado. A escola pode aprender. E eu quero ser uma professora para ensinar Libras nas escolas” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA).

E esse colorido? Perguntei-lhe: “É como o mundo deve ser. É preciso uma escola alegre e cheia de fantasias, que tenha inclusão verdadeira” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). Eu percebi nessas falas que a proposta dessa pesquisa já vinha provocando ações e reações que já causavam burilamentos desde o início. Sempre em suas produções *Estrela Lua* solicitava lápis coloridos. Sua ligação com as cores está também relacionada à sua religião. Ela constantemente mostrava imagens de arco-íris, discos voadores, imagens divinas ornadas com cores vibrantes. Além disso, usava pulseiras e colares multicoloridos.

Na imagem acima, ela sempre frisava que o seu mundo era cinza: “Tudo era cinza e até meus sonhos. Acho que as pancadas que levei na cabeça me fizeram enxergar a vida assim no passado. Mas eu hoje eu só quero tudo colorido, tudo muito azul, vermelho e amarelo” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). Trabalhar com as cores era como um estímulo para ressignificar o universo cinza que ela trazia: “Parece ser exatamente uma das necessidades básicas do ser humano, que se integra nas cores como misterioso catalisador, do qual brota energia para um dinamismo sempre mais crescente e satisfatório” (Farina, 1986, p. 22). Colorir o mundo e associá-lo à sala de aula era reconstruir a escola negada, a oralização forçada, era a denúncia.

Estrela Lua se oportunizou nesse evento de corporalidade ocorrida nas oficinas e atividade desta pesquisa. Ela era a conversa mais experiente e a mais sofrida. Também era a presença cheia de modulações de esperanças e emoções: “A minha escola, quando eu for dar aula, precisa de muitos cartazes coloridos, brinquedos [...], lápis coloridos, também, e muitas crianças” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). E devíamos (devemos) enxergar o mundo assim.

A colagem descritiva de *Estrela Lua* (Figura 2) confirma o que Aragão (2007, p.

77) chama a atenção sobre o mundo: “O mundo em que se vive, se vive na expansão de nossa corporalidade, [...] no prazer da brincadeira sincera e no amor”, ou seja, um mundo como um lugar de aceitação mútua na relação, com mais ternura, mais cuidado, mais amor, mais olhar para as diferenças. Diferentemente desse mundo de corporalidades efetivas, o mundo do poder, o mundo patriarcal agride e maltrata, principalmente quem não faz parte do corpo padronizado pelo modelo social, os corpos regulados (FOUCAULT, 2014).

Eu estava no ponto de ônibus com uma amiga surda, o intérprete [fulano] e tinha uma mulher ouvinte ao lado. Começamos a conversar em Libras e esta senhora ouvinte que estava nos olhando disse para o intérprete que falar em libras era coisa do diabo. Ahhhhhh, me deu uma vontade de quebrar a cara dela. Pena que ele falou depois. É meu direito falar na minha língua e ela com esse comportamento opressor (Transcrição de vídeo I — doravante TV I).

Esse ato de “quebrar a cara dela” era o ato de colocar para fora as emoções “negativas” como positividade de autorrespeito e a consciência de saber qual era a sua língua de direito e de conforto: “é meu direito falar na minha língua”. Ela, assim como os demais participantes, *linguageia* em Libras e quer ser respeitada. Defino a sua personalidade como uma sobrevivente, uma surda que diariamente guerreia com a sociedade, pois sua história sempre foi de muitas dores e de conquistas também. Foi oralizada e pagou um preço muito alto por isso. A idade a excluía entre alguns dos seus pares Surdos[as], devido à destoadada situação entre série/idade na escola. Mas ela resistia e ensinava para a vida com seu corpo e sua garra, o que implicava “[...] uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história” (Boff apud Freire, 2021, p. 11).

Estrela Lua fez a sua denúncia. Suas emoções explodiam quando ela percebia o discurso do opressor:

Eu fiquei insistindo para o intérprete me dizer o que a moça havia dito e o que ela verbalizou. Fiquei nervosa, ordenei a ele [o intérprete] que me dissesse por que ele quis suavizar, perguntei: “Você tá com medo, me diga? O que ela falou?! Bora, coragem, me ajude!”. Ele ficou me pedindo calma e eu respondi: “Tô calma!” (VT I, *continuação*).

Ela fez desse momento de pesquisa a expressão mais forte e mais representativa da sua indignação. Quando apresentou a sua filmagem, ela chorou, sentiu raiva, negou as vozes hegemônicas da exclusão e ensinou aos mais jovens que o mundo em que viviam era um mundo de novas oportunidades; reconstruiu o autorrespeito e

reconstituiu-se com base no amor próprio, elementos de modulações em suas emoções. Mostrou que era possível romper as barreiras do sistema e que, mesmo ela tendo conquistado sua tão sonhada graduação tardiamente, ainda havia tempo para recomeçar, pois “[...] há uma esperança [...] nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós” (Freire, 2021, p. 14). Ela fluía em uma dinâmica de emoções e ações que vão transformando seu agenciamento que recai numa proporção que tem a ver com linguagem e as transformações para além do seu corpo. As suas emoções eram potências em mudanças e engajamentos com outras ações desejadas, outros acessos.

Mostrou ainda que a escola foi o lugar de maior sofrimento. A escola lhe deixou rasuras inapagáveis, deixou cicatrizes. Mas deixou também a experiência de que esses[as] tantos[as] outros[as] que flagelaram seu corpo não eram melhores, nem piores. Eram apenas ignorados[as]. E essa indiferença acabava sendo uma estratégia de resistência: uma maneira de seguir para frente negando o entorno, recriando novas narrativas em seu corpo experiente. *Estrela Lua* seguiu sua narrativa propondo a expressão “um cuidado especial na hora de ensinar” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da Entrevista semiestruturada — doravante ES — [Figura 3]).

Segundo ela “é preciso cuidar das pessoas, dar o abraço, ensinar, respeitar as diferenças. Eu não tive isso no passado. Fui excluída na escola a vida toda e na sociedade” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES). Muitos corpos dentro de seu corpo. Suas vozes, naquele momento, eram de “superação” das barreiras comunicacionais. Sua compreensão de mundo transformou-se em consciência de si. Ela sabia o que queria, e por que não admitia a exclusão nas gerações futuras apresentava seu engajamento com o ensino e com as potencialidades de mudanças concretas. Havia, portanto, indícios de transformações do seu emocionar:

Quando eu me prontifiquei a fazer a faculdade de Letras/Libras, tive a intenção de poder ensinar as novas gerações de Surdos[as]. Quero iniciar minha prática com crianças, assim elas podem aprender e ensinar em casa. Mas tudo precisa de amor e cuidado (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES).

Novamente, aqui, *Estrela Lua* reverberava a sua conversa emocional anterior. O seu engajamento era notório, pois havia um emocionar que representava resistência (Figura 5):

Figura 3: Entrevista semiestruturada — contar a sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

Para ela, o cuidado era complexo de semânticas, sentidos, significados: “um cuidado especial na hora de ensinar” (Figura 3). Viver com as diferenças e o colo era a representação da afetividade que lhe foi negada. Segundo ela, “é preciso cuidar das pessoas, dar o abraço, ensinar, respeitar as diferenças. Eu não tive isso no passado. Fui excluída na escola a vida toda e na sociedade” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES). Seu corpo era a presença de narrações. Continha, em suas narrativas, muitas conversações guardadas. Narrativas de si e de outros. Seus linguajares eram de “superação” dos limites entre o corpo e sinalização. Sua compreensão de mundo transformou-se em consciência de si.

Aqui, vemos a possibilidade de “uma maravilhosa conversação” (Maturana, 2006, p. 44), com modulações que transformam a exclusão vivida em suas narrativas, passando para uma nova ação modificadora de si e dos outros: “É importante a minha voz Surda na sala de aula. Eu não sou [o] cão” [demônio] (Questionário final de *Estrela Lua* — doravante QF). Trouxe esse discurso, pois era esse um dos sinais que ela visualizava em sua existência. Seu discurso era atemporal no que se refere às suas dores:

Porque antes era assim. Eu sempre me lembro da professora batendo em meu corpo e, principalmente, em minhas mãos, pois não queria que eu sinalizasse. Como eu não sinalizar se minhas mãos falavam o que meu corpo sentia? (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES).

As redes de conversações de *Estrela Lua* representam muito as narrativas da nova geração que, embora não mais ocorram agressões físicas, vive ainda muitas violências simbólicas. Creio que essa representatividade perpassava pelo respeito e pela forma como as narrativas foram contadas no espaço da pesquisa. Os[as] egressos[as] tornaram-se referência para os[as] mais jovens. E a geração surda mais nova ensinava novas maneiras de uso das tecnologias. Concomitantemente a essa vivência, ainda assim

ela se via sem o abraço e sem o acolhimento. Sua imagem refletida na gravura da mulher segurando uma criança no colo (Figura 3) demonstrava o que ele anunciava em suas narrativas:

Eu não tenho amigos. Sou muito sozinha. Fica difícil não ter o colo, o apoio. Com você (apontando para mim) todos os Surdos[as] se sentem abraçados[as]. Seria bom se a escola aprendesse a amar as pessoas “especiais”. Não podemos parar de lutar. Precisamos nos esforçar na luta pelo respeito (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES).

Outra coisa que me incomodava, que me deixava furiosa: Na sala de aula, os colegas se distanciavam de mim e eu permanecia na paz com esse comportamento. Eu sei que é muito bom ter amigos que nos motivam, nos orientam. Teve um momento que eu despertei para convocar surdos e ouvintes para dialogarmos e nos fortalecermos (VT I, *continuação*).

Apesar de suas rasuraras, o descortinar das suas ideias e dos seus sonhos permitiu pensar diferente, de maneira a agir com reflexão sobre as oportunidades que esse tempo menos agressivo oferece: “Precisamos nos esforçar na luta pelo respeito” era a linguagem que intensificava a coletividade a romper com a subalternidade, propondo as fronteiras de subversão que podem se referir a diferentes aspectos da vida social e cultural, como gênero, sexualidade, política, religião, raça e classe social.

Ela sabia que sozinha não havia condições, mas que, no coletivo, no “[...] espaço social no qual um sistema funciona como um todo” (Maturana, 2006, p. 177), somando forças era possível potencializar suas emoções. E “[...] o meio e os sistemas que ele contém estão em mudanças estruturais contínuas, [...] modulado pelas mudanças estruturais que eles desencadeiam um no outro através de seus encontros recursivos, possibilitando transformações combinadas” (Maturana, 2006, p. 177). E ela observava, também, soluções a partir da educação, da busca por conhecimentos e seu corpo e suas conversas representam o liberar. Havia nela o orgulho de ter feito uma graduação e essa fala reverberava o tempo todo: Vocês precisam estudar, precisam fazer uma graduação. Apesar das dificuldades, as coisas mudaram para melhor. Vocês têm acesso ao celular, ao computador, ao professor Ricardo, a essa sala de AEE (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES).

Era possível afirmar que havia nessas narrativas de *Estrela Lua* o princípio de autoidentidade e modulações, numa consciência de que a individualidade pode servir como exemplo para outras pessoas surdas. Ela, inclusive, percebeu que a escola e o

estudo eram os movimentos responsáveis para mudanças positivas do viver e do saber. Mesmo nesse universo atemporal presente em suas narrativas, eu percebia nela que havia uma linha imaginária (mesmo que tênue) entre o passado e o presente, bem como sobre o lugar do qual falava. Isso porque as narrativas sobre “[...] a realidade do surdo foram realizadas de forma estigmatizada e preconceituosa” (Strobel, 2012, p. 49):

Nós precisamos ter respeito, ética, amor e empatia pelo próximo. Precisamos respeitar as emoções das pessoas surdas ou ouvintes. Não podemos acolher a tristeza e a baixa autoestima. Precisamos respeitar a diversidade física, linguística, de toda natureza. Agradecer a Deus por isso. Precisamos eliminar de nossas vidas todo tipo de preconceito. Mas, vou explicar o que significa *bullying*. É quando num contexto escolar, por exemplo, um aluno ouvinte fica desdenhando da condição do colega por apenas ser surdo, ou fazendo piadas com outros colegas e excluindo a pessoa surda. É quando os risos e os deboches são constantes, humilhantes. A pessoa que é vítima dessa experiência sofre muito, até que chegue uma pessoa com uma abordagem diferente e sadia para caminhar junto e colaborar para a reconstrução dessa autoestima que foi destruída (VT II).

Entre a narrativa e a imagem (Figura 3), a convicção de quem sabia o que era o preconceito e como ele era alastrado na escola. O processo violento pelo qual *Estrela Lua* passou se tornou o fator que alijava seu poder de esquecimento do passado, embora o presente lhe fosse “doce, saboroso, importante” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES). As palavras presentes na Figura 4 representavam todos os processos de oralização pelos quais ela foi obrigada a passar. No entanto, o fluir de conversações sobre as convivências na escola e na família revelavam emoções como tristeza, ódio, solidão, de maneira recursiva, a ponto de, mesmo eu notando atitudes renovadoras, ainda assim havia um “link” com memórias que não apagam as rasuras. E *Estrela Lua* era o caso mais frequente de recursividade, aproximando-se das narrativas de *Boa Noite* que, também era um egresso, resignificava-se a cada momento em que estávamos juntos.

Essas emoções se repetiam quando o resgate das memórias perpassava involuntariamente pelas cicatrizes que ainda estavam guardadas na memória. Essa recorrência estava mais presente em *Estrela Lua*. Tal recursividade me fazia deduzir que, nas ações mútuas do ser vivo com os sistemas do meio em que existe, era possível inferir consequências para emoções consideradas “negativas”. Ela se apresentava transformada em sua maneira de enxergar o próprio corpo, assim como pelo fato desafiador de concluir uma faculdade. A transformação era vigente, era forte: “Eu estou sinalizando com mais força, percebeu pessoal?” (Texto sinalizado por *Estrela Lua*

durante a aplicação da ES). Mas, ainda assim, mantinha-se presa ao passado assustador, o que era compreensível.

Figura 4: Entrevista semiestruturada de *Estrela Lua* sobre emoções por não ouvir



Fonte: Dados da pesquisa.

Estrela Lua, apesar de sua idade biológica, não se desvincula da relação comigo. Já a questioneei muitas vezes sobre esse “apego” de estar sempre na sala de AEE. Entendo que esse apego, além da afetividade, era porque, nos anos em que estive na escola, acompanhei-a em muitos momentos. Perpassava por sua corporalidade diversas defasagens linguísticas referentes à L2, por isso, por muitas vezes, ela recorria a mim. Sempre se definia como uma pessoa fraca e incapaz de realizar determinadas conquistas. No entanto, após quatro anos de estudos numa faculdade particular, tornou-se uma profissional formada em Letras/Libras.

Nessa construção amigável, seu discurso era de aconchego, de identificação e acolhimento comigo. Estive sempre ao lado dela em todos os momentos de sua formação. E ela me reconhecia para além da escola: “Em casa não há conversa e eu fico nervosa, porque ninguém me entende. Eu tenho a minha religião, eu acredito nas forças da natureza, no ser superior da luz, na mãe terra. E sua religião parece com a minha” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da Oficina pedagógica — doravante OP). Ela sabia o que ela queria, pois a forma como as pessoas surdas se percebem e compreendem o mundo constroem suas identidades, “estas não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes”, são mutáveis, e múltiplas (Perlin, 2013, p. 52).

As narrativas de *Estrela Lua* traziam a importância do respeito e do cuidado sobre os corpos diversos dentro do espaço escolar. Percebi ainda que as relações que envolviam emoções como amor, afeto e até amizade podiam transformar o ódio e a raiva a partir das modulações para a transformação e intensidade dos controles que ressignificam a vida. A imagem anterior (Figura 4), que representava a professora e a criança, detonava suas experiências vivenciadas, reforçando as suas memórias como

ensinamento para mudanças:

[...] as emoções são muito importantes nas nossas relações, para a nossa vida. Há pessoas que não lidam bem com as suas emoções e nem querem se relacionar com outras pessoas quando não estão bem. E eu fico refletindo como é ruim a pessoa se fechar e como isso é possível?! Então, insisto no diálogo, na conversa... e... as pessoas acabam cedendo, se abrindo e aceitando construir uma relação (VT II, *continuação*).

Figura 5: Entrevista semiestruturada sobre como *Estrela Lua* lembrava da escola



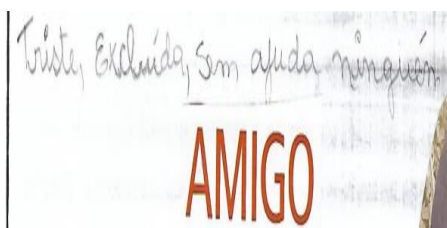
Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntei-lhe como ele definia a escola e de que maneira estaria associada à sua narrativa do vídeo:

A escola só lembra tristeza, medo, raiva e ódio. Tive as piores experiências da minha vida e até na faculdade. Quando lembro fico com tanta raiva. Olha, professor Ricardo, eu sempre pergunto: porque as pessoas são ruins? Por que as pessoas não são estrelas e luas. A luz é o caminho para o ser superior. Eu tenho a luz superior. Ela aparece pra mim. Ela vem com o sol (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES).

A escola alijou o corpo de *Estrela Lua*; danificou a sua alma. A mão agressiva da professora poderia ser a mão do acolhimento, a mão do afago, a “mão que falasse de amor e que direcionasse” para o “amar”. Desejar que as pessoas se tornassem “estrelas” e “luas” propunha a certeza de caminhos iluminados, caminhos que não causassem danos emocionais. A sala de aula era outro lugar que reiterava o todo da escola. Imaginando que a sala de aula fosse o lugar para amizades, *Estrela Lua* se via sozinha: “Eu não tinha amizades, eu tinha inimigos” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da ES). A sua construção retratava um histórico de uma época em que Surdos[as] eram, enfaticamente, apontados[as] como incapazes. Na escola, inclusive, no sentido mais amplo, ocorria o silenciamento das pessoas Surdas em todos os setores. Quando procuravam uma informação, “não havia como dialogar em lugar algum, mesmo oralizando” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da OP).

Figura 6: Oficina Pedagógica — Como *Estrela Lua* se sente na escola com colegas ouvintes⁴⁸



Fonte: Dados da pesquisa.

Embora não ouvisse, ela sabia que a sua oralização (com características próprias ou sotaque) provocavam estranhamentos aos ouvintes dentro da escola. Havia casos em que os risos eram percebidos nitidamente. Na verdade, o que ocorre é que sua fala apresentava ausências de alguns fonemas, além da nasalização bastante intensa, gerando, lamentavelmente, o *bullying* com frequência. Isso ocorre porque “[...] o surdo apresenta o que chamamos de alterações no processamento motor da fala, devido à falta de feedback auditivo apropriado, dificuldade na percepção e discriminação auditiva” (Ubrig, 2022).

Houve situações em que *Estrela Lua* preferia sinalizar diante de ouvintes quando havia uma intérprete por perto. Não havendo, ela simplesmente não gerava qualquer tipo de comunicação. Às vezes pensava que, mesmo ela com essa habilidade de comunicação oral, ainda assim o fato de ser Surda determinava a falta de atenção dos ouvintes. E ela sempre apresentava soluções, porque a sua sabedoria era a sua arma mais poderosa.

Todos deviam saber Libras. Se é oficial, se está na lei, então precisam conhecer e saber se comunicar com Surdos[as]. Como pode uma língua brasileira não ser aprendida por brasileiros? Aprendem outras línguas que não [são] do Brasil e não aprendem Libras (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da Oficina Bilinguismo).

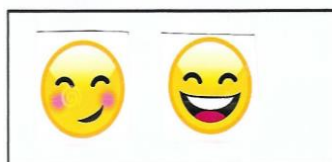
Com *Estrela Lua* pude observar que ela buscava se movimentar, lutar para que suas emoções se transformassem. Era perceptível esse desejo nela. Quando sinalizava, já era com uma intensidade de que algo havia mudado em sua conduta, mesmo trazendo essas memórias do passado. Esta pesquisa indicou que ela desencadeou uma série de outras vontades, saindo de um casulo dolorido, querendo bater suas asas. Esse corpo

⁴⁸ “Triste, Excluída, sem ajuda [de] ninguém” (Figura 6, tradução minha).

narrativo se engrandeceu com os avanços ocorridos e reforçou as possibilidades por novas conquistas.

Estrela Lua já sabia do seu lugar conquistado há muito tempo. O aconchego e o abraço dominavam o seu desejo de se ver reconhecida com uma mulher que venceu fases da história. Observem que, na Figura 7 a seguir, ela aponta para outro lugar que não o lugar da dor, nem da raiva, nem do ódio. A alegria e o contentamento acontecem porque o dispositivo do amor foi acionado.

Figura 7: Entrevista Semiestruturada — como era a família de *Estrela Lua* e o que lembrava do passado



Fonte: Dados da pesquisa.

Embora seis dos[as] participantes demonstrassem que suas famílias não sabiam a língua de sinais, ainda assim o seio familiar representava o seu lugar do colo. O momento presente deu a *Estrela Lua* o acolhimento, como se colocasse curativos nas feridas, que obviamente nunca serão esquecidas. Mas ela tinha motivos para se reerguer: “Hoje eu tenho um filho que me ama, mas ele casou e foi embora. Mas eu sou avó e isso é minha felicidade. Eu amo meu neto e eu quero ensinar Libras pra ele. Meu sonho (rsrsrsr)” (*Estrela Lua*, DC). Também, “minha mãe sempre [foi] boa. Cuidou, protegeu. É bom a família saber [junto] a história [dos Surdos]” (Questionário final de *Estrela Lua*).

É nítida a compreensão manifestada por *Estrela Lua* em sua narrativa sobre a família. Ela modula as suas emoções de tristeza como caminho de regulação e transformação da sua vida e da vida das pessoas ao seu redor. Ter sua *própria tristeza* não lhe inibiu de buscar seus sonhos enquanto mulher, enquanto pessoa, pois em sua identidade Surda, tinha a sua própria comunicação visual como meio de se expressar, de “uma representação da alteridade cultural” plena, capaz de criar a sua identidade política em busca dos seus direitos (Perlin, 2013, p. 53). Devo reiterar que seu sonho de “ensinar Libras ao seu neto” era a força das emoções e o olhar de ações que potencializavam suas transformações.

Figura 8: Oficina pedagógica de como *Estrela Lua* se projeta no futuro

Só eu quero dar a ajuda que não tenho, ajudando crianças deficientes

Fonte: Dados da pesquisa.

E como numa retomada do seu agenciamento, ela se desloca daquele lugar narrativo exógeno e põe em prática as suas fronteiras da subversão, as quais podem trazer mudanças marcantes na sociedade e na cultura, no indivíduo e no coletivo. Apresenta-se também como uma resistência por parte de grupos que defendem a manutenção das fronteiras tradicionais:

Eu sou surda. Esse meu sinal. Ser surda não fácil. O meu convívio na faculdade foi muito difícil, me sentia só, não tinha interação com meus colegas, e com isso me sentia muito triste mesmo. Era muito preconceito. Às vezes, eu questionava a Deus pela rejeição, pelo preconceito e pela falta de amor. Mas eu tenho uma missão na terra que é de ensinar as pessoas Surdas a sua língua principal: a Libras. Eu sou professora; eu tenho meu diploma. Na verdade, eu sempre quis provar a vida inteira que eu sou capaz. Eu só queria compartilhar isso com as pessoas. Esse foi um dos motivos que me fez participar dessa pesquisa. Por isso que eu aceitei logo. E foi ótimo. Eu me realizo, mesmo sabendo que a língua de sinais ainda não é respeitada nas escolas (VT II, *continuação*).

5.1.1.1. Síntese das emoções de *Estrela Lua*

Quadro 2 — Estrela Lua

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	Há relatos de sofrimento e muita tristeza. Seu corpo é o espaço para perpetuar a raiva das professoras, da escola, da família e de colegas. O que modulou suas emoções foi a memória sobre o processo de ensino-aprendizagem da L2 no passado, cujo fazer era à base da violência física e emocional. Nesse modular, ela retorna ao rancor que é parte da sua história.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	Suas emoções ainda são negativas, pois seu corpo denuncia maus-tratos, exclusão e o ensino oralizado na escola, o que ainda lhe provoca produzir narrativas com raiva, ódio, tristeza, decepção e nojo.

COLAGEM DESCRITIVA	Suas narrativas ainda se permeiam reclamações. O narrar traz as rasuras sempre que ela compara as duas professoras que passaram por sua vida. Ele retoma as suas histórias como um grito de repúdio, de revolta. Consertar o passado já não era possível. Porém, mesmo com tantas emoções negativas, <i>Estrela Lua</i> até riu de algumas lembranças que viveu. Estava quebrando paradigmas e se retroalimentando de maneira positiva. Disse que é possível encontrar muitos professores e professoras como a professora Emília. Nas conversações coletivas, ela se colocava como a conselheira. A Biologia do Amar se ampliava. Ela se legitima e legitima o outro como legítimo no linguajar.
FILMAGENS	Nas filmagens, ela continua apresentando as mesmas emoções. Seu corpo está aprisionado ao passado. No entanto, já é possível notar algumas modificações sobre sua maneira de se enxergar enquanto pessoa surda. Denuncia a escola como um lugar que invisibiliza as pessoas surdas. Mas quer modificar o passado agindo de maneira política: ser professora.
QUESTIONÁRIO FINAL	O conversar liberador foi necessário para as suas transformações. Não perdeu do seu passado a história que foi entejada na alma, mas se permitiu depor de maneira colaborativa no decorrer das oficinas. Já não era a mesma participante. Neste momento, torna-se dona de si. Formou-se em Letras/Libras, está na atividade, participa de eventos políticos. Para ela, as emoções se ressignificam na vida. O passado a motivou na transformação de como a sociedade deve respeitar os Corpos Surdos. Ela agora já se autodeclara uma Surda competente, iluminada como a estrela e a lua. Suas emoções são de alegria, de amor, de força porque o universo é pleno de luz.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.2. *Boa Noite*

Seu nome nasce de sua segurança quando está em casa à noite. Momento em que não sente ameaça do mundo de fora. Durante a oficina pedagógica, juntou-se à fala de *Estrela Lua* e deu sua contribuição. Sua expressão facial era de surpresa, porque antes, segundo ele, ninguém demonstrava interesse em saber o que o[a] Surdo[a] sentia diante do universo oralizado (DC). Sua idade revelava um tempo de muitos descasos e que, muitas vezes, ele preferia ficar dentro de casa a ter que ir à escola. E justificou o porquê de terminar os estudos já com idade avançada: “Sair de casa sempre foi uma tortura” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA).

Boa Noite era um eterno incentivo à existência. Nasceu Surdo e só soube da sua surdez entre os 5 e os 12 anos. Tinha 45 anos e começou a aprender Libras entre 13 e 18 anos (Oficina Bilinguismo). Não houve fatores externos como doenças, acidentes,

enfim. Nunca se casou nem teve relacionamentos. A escola foi o lugar onde manteve os primeiros contatos com a Libras. Sua idade/série, na escola, não estava de acordo com a idade regular nos documentos oficiais. Terminou os estudos tardiamente. Na oficina sobre bilinguismo, perguntei se sabia qual o significado. Afirmou que sim, mas, vendo diversas imagens, marcou a alternativa incorreta. Ainda assim, é bilíngue: domina a língua de sinais e a L2 (esta com certa dificuldade). A escola, para ele, era o lugar onde mais usava a sua L1, porque sua família não sabe se comunicar em sua língua natural.

Figura 9: Narrativa autobiográfica de *Boa Noite*



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a Narrativa autobiográfica, o participante *Boa Noite* optou pela colagem. Em sua história, a palavra “medicamento” (Figura 9) estava associada à palavra médico, que conseqüentemente estava relacionada a doença. Durante suas narrativas, nas conversas informais, era comum ser chamado de “doente”. Isso ocorria em todos os espaços, inclusive na escola. Sua relação com colegas era quase nenhuma. O seu lugar na sala de aula era nas últimas cadeiras. Narrou que um dia tentou sentar-se na cadeira da frente, mas uma “chuva” de bolinhas de papel o fez sair da sala (DC). Muitas vezes, ele mesmo se definiu como uma pessoa doente, mas não entendia o real significado. O que era ser doente para ele? Não ouvir ou não ser aceito pela comunidade escolar, por exemplo?

Seu universo narrativo é pleno de palavras como “educação”, “educador”, “inclusão”, e a que mais me chamou a atenção foi “desafio”. Essa palavra é carregada de significados que representam o seu corpo totalmente ferido e magoado. Ele, quando se justifica sobre essas palavras, diz:

A escola sempre foi um desafio. Envolvia professores, a forma da sala de aula, os colegas, o silêncio que eu vivenciava todo dia. Era um desafio aceitar isso. Eu era obrigado a aceitar esse inferno na minha vida. As pessoas nunca gostaram de mim, só minha mãe e meu pai (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA).

Também, a figura representando “nascer” (Figura 9), em Libras, se associa ao que ele afirmou ser natural “nascer Surdo” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA), mas não entendia quando seus colegas o derrubavam no horário do intervalo. A sua inclusão nunca lhe foi acessível. Segundo ele, sua mãe o acompanhava na escola pedindo ações que mudassem esse tratamento sobre ele (DC). Como a situação não mudava, ele sempre se escondia debaixo da cama para não ir à escola. Se ia, era motivado pela ordem determinada em casa. Dois universos de conflito. “Meu lugar nunca foi nenhum” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA), como ele mesmo afirmou – uma autodepreciação que se repete em diversos momentos de suas narrativas. E a culpa sempre sobre esse lugar das patologias recai sobre seus corpos, como se uma auto culpa justificasse o *status quo* Surdo — ser surdo é ser doente.

Embora eu negasse esse discurso da “deficiência”, ainda assim, a princípio, o discurso permanecia enrijecido nas narrativas. Havia dois momentos de conflitos em sua trajetória. O primeiro, porque ele era obrigado a estudar e a estar no universo da “sociabilidade”; o segundo, porque não era lugar nenhum de afetividade, mas de terror e pânico e medo (DC) — o controle do seu corpo era pelo medo. E, narrando-se, ele demonstrava uma espécie de raiva, tristeza em sua face. A escola era descrita por ele com memórias e emoções de raiva, insegurança e medo (DC).

Figura 10: Narrativa autobiográfica de *Boa Noite*



Fonte: Dados da pesquisa.

A imagem do[a] professor[a] reflete-se nas palavras “educador/educação” (Figura 9). Conviver com esses atores era o seu outro desafio. “Sofria muito”, e a “professora não sabia Libras e não olhava pra mim” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA). Diferentemente da mãe, que cuidava dele em casa, que o assistia com a sabedoria materna, apesar de não ter conhecimentos de tantas histórias ocorridas no espaço escolar, “A professora sempre [me] agredia e eu chorava de raiva”

(Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA). Portanto, a escola era descrita por ele com memórias e emoções de “raiva, insegurança e medo” (DC).

Vi que, na sua afirmação, “eu amo ser Surdo” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA), eu colheria uma informação importante e lhe perguntei: O que é ser Surdo? Ele parou, pensou, refletiu, pediu um tempo e disse: “Eu acho que é ter amigos que sinalizam como eu sinalizo” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA). Na verdade, há, nessa fala, pistas que nos conduzem à compreensão sobre as culturas e identidades Surdas que nascem “[...] nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos[...]

e [...]“com formas muito diversificadas de usar a comunicação visual” (Perlin, 2013, p. 63). Trambém, onde as experiências de vidas narradas apresentam características, com semelhanças e diferenças, em torno da percepção individual e coletiva sobre a surdez - experiências que são produzidas a partir da interação com o outro, o ouvinte. “Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico” (Perlin, 2013, p. 63).

Boa Noite se percebe na diferença comunicacional com os ouvintes e no aconchego com seus pares Surdos. E em sua família, mesmo ouvintes, ele ressignifica a afetividade e as emoções de outras maneiras. Seu corpo é a sua fala [comunicação] correspondida, seu linguajar: “Desde os 5 anos ter minha mãe acordar ir escola estudar. Precisar aprender viver no mundo” (Questionário inicial — doravante QI). Por isso a figura materna sempre aparecia em suas narrativas quando sinalizava. Na infância, muitas aventuras foram contadas. Ficava sozinho em casa, no mundo do silêncio, sem nenhuma pessoa próxima para dialogar. Sua mãe e seu pai utilizavam diversas estratégias de comunicação, assim como seus irmãos. Era o recuso linguístico predominante — a comunicação total, os sinais caseiros, que, de qualquer forma, a língua⁴⁹ já estava posta. Ainda assim, a sua casa era seu lugar seguro. A imagem da mãe preparando a refeição, para ele, era “a sua garantia de estar vivo e cuidado” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA). A igreja também foi uma solução, pois, além de apresentar a sua fé cristã, ali teria intérpretes de Libras (DC).

Emoções como solidão, vazio, medo e raiva eram diretamente associadas ao mundo externo. Um dia ele me disse: “Como é difícil ser Surdo na vida! Por que isso

⁴⁹ Não é o meu objetivo, nesta pesquisa, aprofundar sobre o conceito de língua e seus diversos estudos. Há, porém, a riqueza de linguistas que podem fornecer discussões para além de conceitos (Saussure, 1970; Chomsky, 1978; Perini, 1985). Dentre tantos, selecionei o conceito apresentado por Rocha Lima (2003, p. 5): “[A língua] é um sistema: um conjunto organizado e opositivo, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens”.

não é diferente? Isso pode mudar?” (CI). Eu me senti, naquele momento, um importante amigo para dar uma resposta a partir da minha emoção. Mas eu não quis externar, naquele momento, minha opinião para não interferir nos resultados da pesquisa. Respirei profundamente e lhe disse que estávamos ali para o ato de encontrar possíveis caminhos, mas coletivamente. Essas dores ficaram em meu corpo, por isso, muitas vezes, eu saía dos encontros exausto. Eu percebi que esses corpos precisavam falar [sinalizar] e que havia, sim, esperança. Ainda assim, eu deveria me posicionar como um pesquisador, mesmo deixando que minhas emoções se manifestassem em alguns momentos, sem que isso prejudicasse meus propósitos. E eu sabia que, no decorrer dos outros encontros, mudaríamos — eu e eles[as] — nossa maneira humana de pensar caminhos. Caminhos esses numa descoberta partindo daqueles participantes.

Com todas essas rasuras, uma autonomia renasceu e foi descoberta durante suas reflexões em conjunto a tantas outras reflexões durante a pesquisa. Na verdade, ele trouxe essa autonomia quando viu que a escola era o lugar que lhe fazia chorar: “E preferia dormir” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA), argumentou. Não havia a “tia” na infância, o colega no recreio, o lugar nas festas escolares (DC). Seu mundo era o canto da sala, ou debaixo da cama em sua casa. Fazia esse jogo para não ir ao local onde suas dores seriam escancaradas. Escondia-se da vida. Escondia-se do humano. “Histórias na escola [eu] não lia. [O] Professor não tinha paciência no passado. [Era] muito triste” (QF). Seu apoio era a sua mãe. Ele fala cheio de afeto sobre ela. Tem apreço. Mas nunca conseguiu estabelecer comunicação dentro da própria casa. Falava para si, para seu imaginário.

Os amigos nunca existiram. Era só ele, somente ele em meio ao caos desumano. Seu linguajar era interno. Dava-se o direito de ser difícil, teimoso, arredo. Era a sua estratégia de sobrevivência, de subverter o sistema ouvintista. Falava com orgulho da sua conclusão do ensino médio, mas se negava a fazer faculdade, estudar mais um pouco. Não havia um porquê. O mundo lá fora não era a “sua cama, seu quarto ou o colo de sua mãe. O mundo lá fora era o mal” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da NA). E, nessa convivência, sempre foi o primeiro a estar presente nas oficinas, porque seria visto pelo grupo, amado e correspondido afetivamente. Para ele houve a enunciação, a resposta e o afeto pelo olhar e pelos gestos quando nos reuníamos.

Na sala de AEE, entendia-se, aceitava-se e participava com todas as expressões corporais, com todas as suas narrativas. Infelizmente, não havia como abraçá-lo por

conta da pandemia. Gentil, prestativo, sempre com um sorriso estampado no rosto, gostava de amizades e de ser reconhecido como Surdo, apesar das exclusões. No entanto, a convivência na igreja e na associação de Surdos[as] amenizou esse pensamento. Participou enfaticamente das oficinas e, no grupo do WhatsApp, era sempre o primeiro a confirmar presença nos encontros. Organizava seu tempo para sempre estar no CIOMF.

Sua mãe, preocupada com ele, dialogava comigo sobre os horários. No período em que a pandemia estava em alta, ela sempre me solicitava cuidados. Um dia ele me disse: “Minha mãe acha que eu sou um bebê” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES). Deu esse depoimento com um largo sorriso. Tentei levar a fala da mãe para outro caminho, justificando que se tratava de preocupação por demonstrar amor. Ele fez o sinal de que sabia, mas que não havia necessidade. Em muitos momentos, ríamos da situação, eu, ele e todos[as] os[as] participantes. Gostava também de contar suas aventuras. Contou-me que um dia, ainda criança e sem saber dos perigos, quase foi picado por uma cobra. Achava que era um brinquedo. Em sua narrativa, representada por colagens, se mostrou cheio de vontade: “Ricardo, eu preciso fazer logo essa entrevista” (DC). E assim se apresentou:

Figura 11: Entrevista semiestruturada sobre *Boa Noite* narrar a sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

Boa Noite inicia sua justificativa a partir do que apresenta enquanto imagens: “Muitas vezes me olho no espelho. Às vezes eu gosto; outras vezes prefiro não me ver, porque sei que lá fora [fez sinal com a mão], as pessoas me excluem” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES). O medo (Figura 11) é justificado pelos constantes eventos de negação desse participante por ouvintes, e em algumas circunstâncias, por outros[as] Surdos[as]. Sua colagem descritiva denuncia o medo e a tristeza numa relação escolar. A palavra “educador” (Figura 11) está relacionada à “educação”, que na sua compreensão tem o mesmo significado.

Quando lhe questiono sobre a palavra “educador”, apresentada acima (Fig. 11), ele justifica como sendo a própria escola. O lugar de educar. A expressão facial da imagem, de tristeza, se reflete em seu rosto. Ele propõe ao seu desempenho naquele momento em que se descreve: “[No passado] ser Surdos era só silêncio (QF)”. E não se esquivava de demonstrar o seu corpo e suas memórias. Seu olhar, muitas vezes, divaga como se não estivesse ali. Eu chamava a sua atenção e insistia que descrevesse melhor a sua história. Ele não se esquivava e dizia:

É muito solitário ser Surdo na vida. Na família, no bairro, na escola é tudo igual. A diferença é que a minha mãe cuida de mim e eu cuido dela. Desde pequeno que sou bem cuidado. Mas minha mãe não sabe a minha língua, não sabe Libras. Então, a gente pensa que na escola tudo vai ser melhor. Mas não é. A escola e a sala da aula são lugares ruins que causam medo. Essa imagem aqui [aponta para a imagem da criança] é como me sinto: sozinho (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES).

Procuro mais informações e ele se abre tranquilamente:

Eu sempre saio sozinho e faço muita coisa na vida: compro o pão pra minha mãe, vou ao supermercado, vou ao banco receber “minha aposentadoria”, faço natação e vou pra igreja. Não tenho amigos fora da igreja. Dá um vazio muito grande, mas eu já me acostumei. Hoje é bem melhor do que antes. Na escola tem intérpretes, tem a Sala de AEE, tem intérpretes na igreja que eu frequento, tem meu celular que posso fazer chamadas com as pessoas da igreja (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES).

Figura 12: Entrevista semiestruturada sobre quais emoções *Boa Noite* tem sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

No início da pesquisa, *Boa Noite* trazia esse autorretrato (Figura 12) e suas emoções referentes a ser Surdo. O horror é a primeira emoção que ele apresenta. Aqui visualizo o choque de identidade que paira ao se perceber Surdo diante das circunstâncias vivenciadas: “Eu não sabia que as pessoas ouviam. Pra mim todo mundo era Surdo[a]. Foi um choque. E eu sabia contar histórias, sabia falar do que via com as mãos, mas eu achava que as pessoas me compreendiam” (Texto sinalizado por *Boa*

Noite durante a aplicação da ES).

Esse relato é pleno de choques culturais e da falta de informações no bojo familiar. Não que a família quisesse agir assim ou não se interessasse. É algo mais complexo. Tem a ver com a comunicação de ambos os lados e com a cultura da negação do outro com suas diferenças. Tem a ver com a falta de informação, ausência de assistência social, de um programa político de saúde, enfim, diversos fatores políticos. Essa observação é bem peculiar nos universos paralelos por onde os[as] Surdos[as] circulam. Na escola também é assim. O que não deveria. E é isso que esta pesquisa também sinaliza quando essas narrativas vêm à tona. Não há diálogos, pois não há linguagem desses corpos. Há um fonocentrismo vigente nas práticas educativas, que segundo Skliar (2003b, p. 75):

[...] já não importa o outro da indolência, o outro da violência, o outro dependente das drogas, o outro da deficiência, o outro da infância, o outro da língua, o outro da aprendizagem, o outro inominável, o outro irreduzível. Aquilo que interessa é sua medição, o outro estatisticado e o eterno à eugenia dos corpos, das almas e das mentes.

Além disso, de acordo com Skliar (2006b, p. 32), “[...] não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades”. E a ansiedade em destaque, também na expressividade de *Boa Noite*, é o que lhe torna o curioso sem a compreensão da curiosidade. Os sentidos e as sensibilidades são ignorados pelos Outros corpos que, na verdade, são pertencentes aos Corpos Surdos que buscam em suas emoções e identidades a compreensão humana de si. Nem diálogo, nem ato responsivo, nem inclusão, muito menos linguajar — somos seres humanos na linguagem (Maturana, 1998). Nasce, assim, a surpresa de estar no mundo sem ser presença. É a prática discursiva de sociedades que se coloca acima dos corpos por elas minorizados.

O autorreconhecimento num universo oralista é de fato um choque, um flagelo que “[...] surge naquela distinção juntamente com a distinção do outro” (Maturana, 1997h, p. 289), quando um *Eu* deixa de existir para que a impiedosa patologia se instale em corpos definidos como abjetos. Isso se explicita diante da riqueza de detalhes desvelado pelo participante *Boa Noite*:

Eu só descobri que era Surdo muito tarde. Eu nem imaginava como era ouvir. Ninguém me dizia nada. Eu sempre via as pessoas me olhando e eu achava tudo normal. Até que, um dia, eu comecei a aprender a língua de sinais na escola. E só eu fazia sinais com as mãos. Os colegas não faziam. Eles batiam “a boca”. Mas eu tinha a professora que era igual a mim... eu pensei naquele momento. Depois

descobri que ela me ensinava a Libras, mas que falava igual aos meus colegas. Estranhei muito. Eu pensei de novo... sou mesmo diferente (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES).

Skliar (2003a, p. 30) nos alerta que “[...] a mesmidade⁵⁰ da escola proíbe a diferença do outro”. Ou seja:

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são *homogeneizados*, *infantilizados* e, ao mesmo tempo, *naturalizados*, valendo-se de *representações* sobre aquilo que está faltando em seus *corpos*, em suas *mentes*, em sua *linguagem* etc. (Skliar, 2003b, p. 19, grifos meus).

Figura 13: Entrevista semiestruturada — como era a escola vida sua?



Fonte: Dados da pesquisa.

E a escola segue sendo o lugar de dor e de transtornos. Um lugar cuja mesmidade se reverbera negando os Corpos Surdos. Lugar de ninguém, cujas portas se abrem para a pseudo-inclusão. Vale ressaltar que a palavra “inclusão” já traz em seu bojo o olhar para a diferença enquanto minorias, de maneira subalternizadora. Incluir já significa superioridade entre corpos, como se o outro da diferença não devesse ser olhado com equidade. Por isso, enquanto houver “inclusão”, nada se transformará em relação ao respeito às diferenças já explicitadas nesta tese.

Boa Noite propõe, a partir da palavra incluir, a ideia de respeito, enfatizando a

⁵⁰ “[...] a inclusão na mesmidade não parece ser outra coisa senão o gozo eterno da alteridade. O outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo incluyente para a alteridade” (Skliar, 2003b, p. 71).

simpatia como uma emoção de direitos: [A escola] “devia ser um lugar de simpatia, onde as pessoas me olhassem sem cara de nojo. Mas eu sinto nojo e ódio da escola” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES). Esse corpo fala de si, porque ele traz na pele (memórias) as rasuras de o quanto a escola o excluiu: “ninguém me enxerga como uma pessoa ‘normal’; uma pessoa assim... capaz de fazer muitas coisas. Muitas vezes eu saía da escola com dor de cabeça” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da ES).

Nas Figuras 14 e 15 a seguir, é chocante o lugar que *Boa Noite* se coloca e se sinaliza. Nelas, há um[a] professor[a] oralizando para um grupo de estudantes que, pelas expectativas, são pessoas surdas num universo que comum a todos[as]: o lugar da exclusão. Na segunda imagem, ele se representa já sozinho, marca-se e ainda traz um ponto de interrogação, que se entende como a não inclusão. Nesse jogo de exclusão e inclusão, o que fica é a dor e a ameaça gerada pelo discurso do medo, muitas vezes revelado nessas e nas demais narrativas dos[as] participantes.

Figura 14: Colagem descritiva de como *Boa Noite* se sente com professores[as]



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15: Colagem descritiva de como *Boa Noite* se sente com colegas ouvintes



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa dor narrada é a dor de ele estar sozinho em lugares (sala de aula, pátio da escola, com colegas ouvintes) que, teoricamente, deveriam ser espaços de acolhimento e formação. As narrativas desse participante são potentes, porque há denúncias que

devem ser avaliadas tanto na escola como fora dela. São as conversações abrindo lugares de fala como estratégias de protesto e manifestações políticas. Trata-se ainda de linguagens corporais que priorizam as vivências, os contextos que estão, ali, desenhados no corpo, porque “[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 91).

Figura 16: Entrevista semiestruturada de como era a família de *Boa Noite*? O que ele lembrava do passado



Fonte: Dados da pesquisa.

A família, o primeiro lugar de contato dos[as] Surdos[as], é a maior representação de afetividade e amor para *Boa Noite*. Mesmo na ausência de comunicação oralizada, o toque, a pele, o alimento, as expressões faciais, as brincadeiras, tudo compõe linguagem e emoções. A afetividade brota desses gestos e as emoções positivas⁵¹ salvam vidas. Ele pinta as palavras em tons azuis e rosa. Duas cores que traduzem a sua leitura de mundo e o colo familiar (Figura 16). É um lugar de prazer e de acolhimento. A ordem poderia ser outra: “Pra mim, minha família é dessas cores. Porque gosto de ser visto por minha mãe e meu pai assim. O azul é porque me traz segurança e afeto; o vermelho (assim que ele definiu a cor) é do coração, que significa amor” (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da Oficina de Colagem). Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91):

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

⁵¹ Para os[as] participantes, as emoções positivas estão relacionadas a momentos agradáveis, sem quaisquer tipos de preconceitos.

São essas narrativas que intensificam os processos de transformações, porque proporcionam reflexões sobre o “ser-em-si”; o ser enquanto mediador entre mundos buscando sua ipseidade significando ser autêntico, responsável, o indivíduo como um ser único, que diz de si mesmo. É preciso, portanto, que ocorra o linguajar nas práticas vigentes nas narrativas Surdas, “[...] como processo de linguajar [...] [que] é um domínio fenomênico que surge no fluxo recursivo das coordenações consensuais de conduta, sob a forma de coordenações consensuais de conduta de coordenação consensuais de conduta” (Maturana, 1997g, p. 220).

Em sua narrativa em vídeo, *Boa Noite* traz experiências de vida. São as suas conversações linguajeiras. Na passagem a seguir, ele apresenta soluções para a vida de uma pessoa que também é Surda e que para ele há a necessidade de ajuda mútua, como forma de coletivizar as mudanças e transformações:

Eu estava caminhando e avistei uma pessoa triste, uma mulher que escrevia algo num papel. Perguntei por que ela estava assim, um tanto tristonha, e ela me respondeu que não tinha namorado e que nunca tinha estudado numa escola e que estava só, se sentia triste e só. E questionei novamente:

– Sente-se triste por que não tem namorado, não tem experiências?

Ela me olhou triste, de baixo para cima, e disse:

– Estou triste.

– Mas como assim? – perguntei novamente.

– Sou Surda, meus amigos me resenham por esse motivo. Todos me desprezam. Às vezes, falam mal de mim com sinais pejorativos – disse ela.

– Mas por que fazem isso?

Percebi que *Boa Noite* traz a si mesmo como forma de se enxergar em suas transformações. Meu conselho para ele foi: Você precisa renovar o seu ciclo de amizade com Surdos que lhe apoiem. Afaste-se daqueles que não lhe fazem bem e assim você ficará melhor, se desenvolverá com alegria. E, mais adiante, você se relacionará com pessoas Surdas que sentirão prazer em estar contigo também, muitas emoções boas você ainda vai experimentar e seguirá sua vida feliz (TV I).

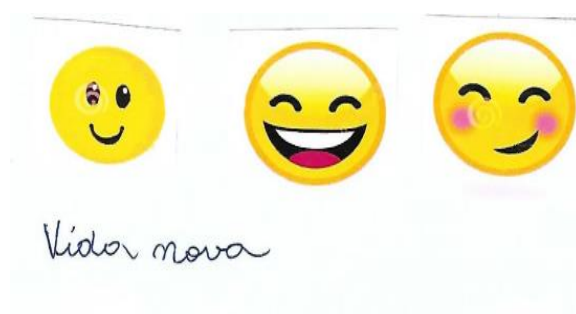
Entende-se, nessa narrativa, o lugar de fala, o lugar de quem sabe os empecilhos hegemônicos do sistema ouvintista. Os[as] Surdos[as] falando [comunicando] sobre serem Surdos[as] significa o lugar de vivências e experiências e, então, a LA está presente nesse contexto, reconhecendo que os discursos de poder (ouvintista, fonocêntrico, curriculares) excluem e alijam os corpos subalternizados, mas que é possível provocar mudanças (Moita Lopes, 2006).

Boa Noite afirma:

Ricardo, estou encontrando meu lugar. Tudo o que foi feito nas oficinas tem me tornado mais forte, mais consciente de mim. Não deveria ser assim, mas é a realidade que está na vida dos[as] Surdos[as]. Somos tão excluídos por sermos Surdos[as]. Hoje está bem melhor. Em outros tempos [no passado] era bem diferente. A gente, agora, pode ser visto em todos os espaços como pessoas normais e com capacidades (Texto sinalizado por *Boa Noite* durante a aplicação da OP).

Percebo, já, algumas mudanças nessa voz que se intensifica no reconhecimento próprio e na busca por grupos e comunidades que auxiliem na chamada inclusão, ou seja, modulações que em novas emoções positivas representando os domínios de ações com as quais nos movemos. E ele se descreve nos momentos finais conforme a Figura 17.

Figura 17: Entrevista Semiestruturada de como *Boa Noite* se vê após os encontros



Fonte: Dados da pesquisa.

Juntando a narrativa presente na Figura 17, plena de alegria, de artimanhas faciais, com dois momentos marcantes [filmagem e questionário final], *Boa Noite* se retroalimenta e modula positivamente a sua narrativa. Na narrativa do vídeo, a seguir, sua retrospectiva se mostrava mais leve:

Oi, boa tarde, sou surdo. Não importa ser surdo ou ouvir ou [ser] rico [ou pobre], somos todos importantes. Minha convivência nas escolas que passei era muito difícil. Eu me sentia muito triste. [Eu] não tinha pessoas para comunicar, eu via na escola preconceito e meus colegas ouvintes se afastavam de mim. Eu até tentava me aproximar, mas eles viravam [fez sinal com o corpo] e dava as costas. Não tinha intérprete na sala de aula, foi um tempo que eu sentia muito tristeza. É importante surdo e ouvinte interagir. Quando eu vejo essa interação, eu fico emocionado. Deus não rejeita ninguém. Jesus abençoe (TV II, *continuação*).

Mesmo vivenciando tristezas provocadas pelas emoções do Outro, juntamente com um susto, um pânico, ainda assim ele se levanta, sacode do seu corpo o que não é

dele e segue num esperarçar pleno de conversações matrísticas, pleno de afetividades. E ele dá o tom da sua narrativa (TV II) quando insere um título, e também aconselha aos[as] Surdos[as] a buscar conhecimento (QF):

Falar de emoções agora.

Eu conversava com um colega ouvinte. Eu conversei em Libras:

Boa Noite: Oi!

Ouvinte: Olá, por que você está me cumprimentando? Você também é surdo?

Boa Noite: Sim!

Ouvinte: [risos] Ah deixa pra lá, você é surdo. Não quero meia com você. Nós ouvintes somos melhores.

Boa Noite: Que **horror!** Eu pensei.

Um professor presente, avistando tudo isso, me perguntou o que eu estava **sentindo** e respondi:

Boa Noite: Estou **triste**, porque fui **desprezado** por ser Surdo.

O professor, então, me disse que não ficasse assim, porque Deus me queria **alegre e feliz**. Disse também que eu poderia me tornar um bom profissional como tradutor intérprete de Libras. E eu **não** mais quis aceitar o **ódio** dos ouvintes (TV II, *continuação*, grifos meus).

[É Importante] o Surdo fazer **reflexões** [sobre suas] **emoções** [na] história (QF, grifos meus).

5.1.2.1. Síntese das emoções de Boa Noite

Quadro 3 — Boa Noite

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	Sua narrativa autobiográfica foi montada por palavras e expressões fortes e simbólicas, um conjunto de informações que lhe remeteram ao passado. A dor, o ódio, o nojo a necessidade de incluir (ausência) e simpatia negada dominaram as narrativas de <i>Boa Noite</i> . Era o seu corpo sendo “apedrejado” dentro da escola. E não havia quem o protegesse. Nem mesmo a professora que, além disso, não sabia se comunicar com ele. A mãe lhe estendeu a mão, embora não soubesse a sua língua. Para ele o desafio era sair dessa casca que o perseguia.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	O tédio veio em seguida como a nova emoção. O tédio se referia a sair de casa e ir para a escola. Em seguida veio a raiva, que acionou o horror e a ansiedade. A cada momento de reflexão, <i>Boa Noite</i> ampliava suas narrativas com expressões negativas.
COLAGEM DESCRITIVA	As variações e fomentações para mudanças ainda estavam tímidas em suas ações sinalizadas. Num momento em que <i>Livre</i> apresentou a sua narrativa, numa roda de conversação, <i>Boa Noite</i> entendeu o que estava acontecendo. Ficar no mesmo lugar foi o que o fez refletir sobre as oportunidades de transformação. A escola não foi mais representada como o medo inicial. O que lhe faltava era ser visualizado pelos colgas e colocar todas as emoções para fora, como numa limpeza da alma.
FILMAGENS	Ele foi ao mundo reencontrar a sua identidade. Isso ocorreu quando o outro que sofria o fazia sofrer

	também. Sua narrativa impunha o respeito que lhe fora negado. <i>Boa Noite</i> possibilitou a grande catarse em sua história. Do escondo para o mundo, do excluído para a inclusão.
QUESTIONÁRIO FINAL	Boa noite impôs sua autonomia, sua mudança e convidou os participantes para a interação no mundo juntamente com ouvintes. Essa interação significava que as emoções positivas se tornaram seus quereres e fazeres, sem quaiser rejeições. O seu corpo apresentava a autonomia que fazia esquecer, ou pelos deixa à margem, aquele menino que se escondia e temia o ouvinte. Esse participante foi uma das grandes revelações de transformação na pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.3. Filme

Filme tinha 19 anos. Nasceu Surdo e só descobriu que não ouvia na faixa etária entre os 5 e 12 anos. Sua aprendizagem de Libras ocorreu nessa mesma idade (QI). Segundo ele, “não havia doença em meu corpo, foi uma vontade de Deus” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação do QI). Suas narrativas perpassavam por dores na alma: “Surdo sentir dor na alma” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação do QI). Trazia em suas memórias fatores complexos envolvendo a família. Seus pais moravam em São Paulo. Em Itabuna, ele vivia com uma tia. Vez em quando, falava que queria ter os pais por perto. Embora sentisse a falta deles, afirmava que presenciava muitos conflitos em sua casa. Seu passado era de “tristeza”, porque idealizava uma família diferente. Perguntei-lhe o que seria uma família diferente. Respondeu-me: “uma família que soubesse Libras, que me desse bom dia em língua de sinais, que brincasse comigo sinalizando” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação do QI). Sua narrativa autobiográfica denuncia suas emoções mais profundas — tristeza, dor —, principalmente aquelas relacionadas à escola e à família.

Figura 18: Narrativa autobiográfica de *Filme*⁵²

X MEU NOME FILME . EU SURDO ESCOLA RUIM PROFESSOR
 MAU NÃO VE SURDO CHAMA BURRO SURDO TER SENTIR DA ALMA
 SALA DE AULA DIFÍCIL PORQUE CHORAVA NÃO TEM AMOR. EU
 TRISTE ESCOLA NÃO RESPEITA MINHA DIFERENÇA SURDO.
 FAMÍLIA BRIGA IGNORA NÃO ATENÇÃO SURDO EU TRISTEZA
 PASSADO EU MORRIA TRISTE. MINHA ALMA DOÍ TER INTERPRETE
 ASUA. SURDO SEM VOZ OUVIR SOFERA.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa narrativa da Figura 18, a relação entre escola, família e o participante se apresentou com profundas dores. Com marcas de exclusões dentro e fora de sua casa. Para ele, ser Surdo seria algo ruim por conta do outro, “daquele que está do lado de fora” (DC). Esse que está do lado de fora é o Outro que nega a sua existência. A imagem do professor, por exemplo, representava, para ele, algo ruim, “mau”, inclusive pela expressão “[me] chama [de] burro” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA, Figura 18). Sua resposta foi uma das mais emocionantes: “*Surdo tem [e] sente dor [na] alma*” (QF), uma espécie de grito de socorro clamado por muitos anos. Essa narrativa apresentou muitas emoções negativas e o choro foi a grande estratégia para o desabafo de *Filme*. E ele chora. Seu choro teve seu tempo. Deixei-o livre. Ele sabia que não haveria repressão. Ele sabia que podia confiar. Levantou seu olhar e continuou. A escola também maltratava e a sala de aula era outro espaço que excluía conforme esse excerto: “A sala de aula [é] muito difícil; eu fico triste [porque a] escola não respeita minha diferença: surdo” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA, Figura 18). Esse lugar [a escola] deveria ser o espaço do acolhimento e das práticas de boas emoções. E isso não cessou no espaço escolar. A escola continuou a criar “cercas” definindo lugares para uns e para outros. Os Surdos[as] nunca tiveram lugar algum. Suas rasuras se estendiam até sua casa, porque a família não o entendia. Um dia ele me disse: “Ricardo, minha família mora longe, eu quero voltar para São Paulo. Não sou feliz” (DC).

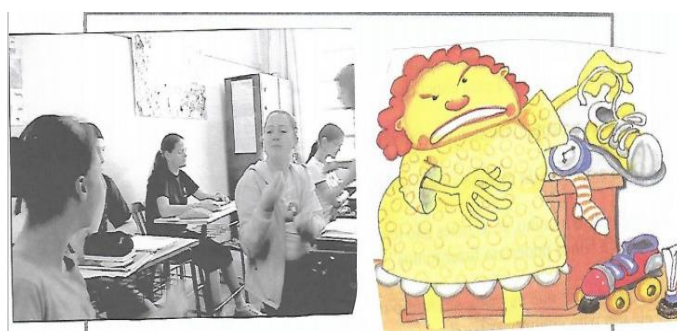
Ele me disse ainda que seu sonho era ser professor, trabalhar muito, mas que tinha medo e muita timidez: “Sempre me esconderam” (Texto sinalizado por *Filme*

⁵² Meu nome é *Filme*. Eu sou Surdo. A escola é ruim porque professor[a] não sabe vê/respeitar os Surdos[as]. Chama de burro [e eu] sinto na alma. A sala de aula é difícil, e eu choro por isso, pois não há amor. Eu [fico] triste porque a escola não respeita a minha diferença [por] ser Surdo. A família briga, [é] ignorante, não dá atenção [eu sou Surdo] e [causa] tristeza. No passado eu morria de tristeza. Minha alma doía [pois] não tinha intérpretes para ajudar. Surdo sem voz [por não] ouvir (Figura 18, tradução minha).

durante a CI). Eu lhe disse, numa das conversas informais, que ele tinha todas as capacidades para fazer o que quisesse e que a surdez não seria um empecilho. Sua resposta foi fazer o sinal de “eu te amo” com uma das mãos, que saiu do ponto de articulação “coração” e veio em minha direção. Respondi da mesma forma. E eu disse que ele poderia ter a emoção e linguagem que quisesse, que tinha o corpo para falar o que quisesse. Que a história dele deveria ser repensada para que os seus sonhos se realizassem (DC). Ainda assim, ele insistiu: “a escola é ruim” (Texto sinalizado por *Filme* durante a CI).

E continuou: “Só é boa a escola quando tem intérprete, mas quando o intérprete é legal” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA). Perguntei sobre essa fala apontando para a colagem (Figura 19). Ele me disse que se sentiu abandonado muitas vezes por uma intérprete, porque tinha muitas dificuldades em L2. Eu lhe disse que nem todos[as] os[as] intérpretes são iguais, justificando que há intérpretes responsáveis e comprometidos[as] em suas práticas (DC).

Figura 19: Imagem que lembra a história de *Filme*



Fonte: Dados da pesquisa.

Filme também quis produzir suas narrativas com muita intensidade nesse momento de criação com imagens, colagens e desenhos. Tornou-se mais confiante e interessado no decorrer das atividades. Em sua narrativa da Figura 19, vemos dois contextos. O primeiro se refere a uma escola com duas pessoas falantes de língua de sinais que, segundo ele, “essa é a escola dos meus sonhos no passado, porque no presente é melhor. Eu tenho esse grupo de amigos e você. No passado não tinha gente legal, que olhasse o surdo” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA). Essa manifestação, na verdade, era a representação que todos[as] os[as] Surdos[as] tinham em se tratando de escolas inclusivas que respeitem a diversidade. *Filme* tinha

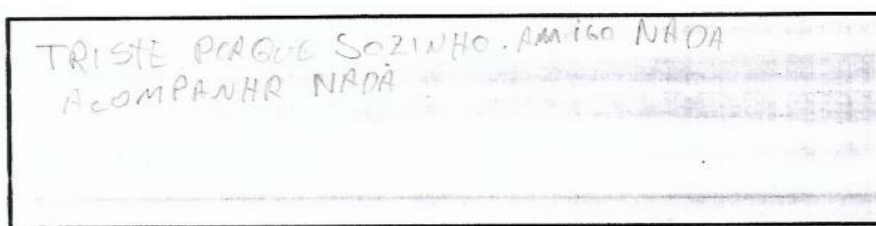
uma consciência prática: “Não seria mais fácil toda escola respeitar os[as] Surdos[as]?” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA), enfatizou com as mãos e os ombros em sinal de obviedade.

Já no segundo contexto, tanto a escola quanto a sua casa são representadas por uma imagem que desperta raiva, nojo (Figura 19). Esperei ele se manifestar e ele descreveu a mulher com raiva, dizendo que a professora ensinava com ódio, infeliz e que ele não ouvia o que ela estava dizendo. Só reconhecia sua expressão facial, que não era boa. Depois, retomou a imagem e descreveu como uma espécie de “bronca” que ele levava em casa por conta da desarrumação em seu quarto. Apontou para a boca e para as sobrancelhas da senhora no desenho (Figura 19) e disse:

Eu vivo sem paz, como um preso, sem acesso a Libras. Minha vida é muito difícil. Ninguém sabe Libras em casa e eu fico sem entender o que eu faço de errado. Eu erro porque não sei o que é certo ou errado. Ninguém me ensina. Eu quero morar em São Paulo, ter minha vida (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA).

E segue, produzindo em sua colagem descritiva a sua denúncia sobre ser Surdo e sua relação com a escola⁵³:

Figura 20: Colagem descritiva de como *Filme* se sente enquanto pessoa Surda e a relação com a escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Tal narrativa demonstra que as falas [comunicações] nesse corpo são narrativas que acusam e que permanecem silenciando seu corpo nos diversos espaços. Lugares que deveriam acolher tornaram-se lugares que excluía. A casa é o lugar onde não há comunicação — “não sabem Libras” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA) —, e a escola não se configura como uma referência para a aprendizagem da L1, para o acolhimento. Segundo ele, “houve mudança em sua vida, melhorou muito a sua

⁵³ “Triste, porque sou sozinho. Nada de amigos, nada de companhia” (Figura 20, tradução minha).

visão de escola por conta do acolhimento na Sala de AEE” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA).

Era dessa forma que imaginava esses corpos fora desse espaço de acolhimento e respeito. Assim, mais do que nunca, era preciso buscar encontrar estratégias que revertessem o jogo. Dialogar propondo caminhos que transformassem essas emoções negativas em motivações para resistir, lutar e agir:

Minha experiência no ensino médio, no primeiro e segundo ano, eu ficava sentado no canto [da sala] calado. Os meus colegas ouvintes terminavam as atividades, ficavam batendo papo, e eu sempre parado sem entender nada (TV I).

O isolamento e a segregação dos Corpos Surdos é prova cabal de que os discursos sobre diversidade e respeito às diferenças na escola é um grande engodo. A diversidade, nesse caso, é a que ouve, que fala e que oraliza. Aos[às] Surdos[as], o esquecimento. Todas as narrativas sobre a escola e sobre os profissionais da educação (professores e professoras) não significam uma generalização, mas, acima de tudo, um alerta, pois há atravessamentos presentes nessas narrativas. Ao falarmos de escola, o olhar de *Filme* estava sempre divagante. Parecia que estava retornando a lugares que demarcavam os territórios de suas memórias. Fitava os olhos no “nada”. E novamente falava da escola.

Para ele, a escola era ruim, porque também havia “professores maus, [que] não viam o surdo e o chamava de burro” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA). *Filme* tinha, pelo colega *Frio*, muita confiança. Enxergava esse amigo como um irmão. Era seu parceiro do futebol e sua referência na escola. Por todo o tempo, dentro da escola, *Frio* estava ao seu lado. Voltar para casa sempre foi seu sofrimento. Não havia pessoas na família que sinalizassem: “Eu voltar para casa, é deixar de existir” (Texto sinalizado por *Filme* durante a CI).

Segundo ele, “surdo sem falar e não ouvir é sofrer” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA). Sua insegurança estava estampada no seu corpo por contas das marcas de exclusão — marcas simbólicas. Por essas e tantas outras razões, “[...] vivemos [...] nas dicotomias entre controle e obediência/submissão, entre autoridade e subordinação, entre superioridade e inferioridade. Não há mais cooperação, o que existe é a subjugação e a dominação, principalmente pelo medo” (Silva, 2020, p. 27).

Filme foi o único que não aceitou fazer a filmagem, porque temia se olhar. Eu pedi que a fizesse em casa. A princípio, não obtive êxito. Depois, sem menos esperar,

recebi um pequeno vídeo (apenas uma parte da atividade). Pensando em seus direitos, entendi que não adiantava insistir e cobrar mais. Ainda assim, pude colher informações significativas, inclusive sobre a escola e seus sonhos.

Figura 21: Narrativa autobiográfica de *Filme* sobre contar a própria história



Fonte: Dados da pesquisa.

Mais uma vez, sua história era atravessada pelo olhar do de fora. Numa perspectiva sobre sua imagem e os outros. Há nesta representação a justificativa de não querer se observar numa gravação. Pedi que ele descrevesse a colagem:

Às vezes me sinto triste, como se fosse **fotografado** o tempo todo. Na escola, todos riem de mim, fazem sinal de **maluco, bobo**. Isso me dá **ódio** dos colegas, e **as professoras** não fazem nada. Até na sala de aula, com a presença delas, eu vejo que os colegas não me respeitam. Eu sinto **admiração** por minhas professoras, mas acho que elas não gostam de mim. **Acho que dou muito trabalho** (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da NA, Figura 24, grifos meus).

Esse depoimento desvela uma série de fatores sociais e políticos dentro do espaço escolar. Falta muita prática política tanto no macrossistema, envolvendo o país, o estado, a cidade, bem como na construção dos microssistemas: escola, família. São formas de agenciamento de poder e relações de força sobre o que é e o que deve ser minorizado. Percebe-se, no entanto, a normalização da exclusão o tempo todo e é preciso se pensar e praticar as rupturas hegemônicas internalizadas em nossos corpos, fazer com que saibamos voltar a olhar bem as diferenças e os diferentes muitas vezes vistos desapaixonadamente (Skliar, 2003a).

Aprender a ver, permitir-se olhar para o outro, de dentro pra fora e de fora para dentro, envolve emoções e possibilidades de que todos nós tenhamos nossas referências históricas, principalmente dentro das escolas. *Filme* expõe a escola como o seu lugar de sonhar, pois sempre foi uma possível referência para ampliar seus conhecimentos: “Foi a escola que me mostrou a Libras pela primeira vez. Foi lá, na escola, que conheci a

minha língua sinalizada” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES). A escola tem o seu papel de representatividade para todos[as] os[as] participantes. E no caso de *Filme* isso está claro quando a sua emoção de admiração “pela professora” é dita.

Para os[as] participantes desta pesquisa, esse ato de diálogos e de conversas propõem significados quando eles[as] se expõem de maneira livre, num ato acordado e com muito respeito. Há demonstrações de tristezas e decepções e, ao mesmo tempo, de amor, de satisfação, de alegria. Um paradoxo que precisa ser discutido, refletido, analisado e repensado dentro e fora das escolas.

Figura 22: Entrevista semiestruturada sobre quais emoções *Filme* tem sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

Em sua filmagem, *Filme* sinalizou que “um dia, a intérprete me chamou e começou a me ensinar. Eu fui aprendendo, desenvolvendo” (TV I). Aqui foi um momento de percepção que teve e manifestou para validar esse outro lugar que a escola pode ser. Inclusive, permitindo reflexões sobre o próprio corpo. E ele, nessa oficina escolheu o olhar para dentro, enxergar-se como parte de um coletivo que devesse repensar os afazeres sociais. Muitos significados, muitas interseccionalidades, muitas interrogações. Há também muitos quereres. Falo aqui sobre ser diferente, ser uma história construída através da própria narrativa e não pela voz do outro[a].

Perguntei-lhe: por que o espelho? Como você se olha? Ele, com o olhar de inquietação que sempre teve, respondeu: “porque eu sou Surdo e preciso me ver com amor” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES). Esse foi, também, o “sentimento de aceitação recíproca [...] [que] é fundamental para o desenvolvimento de um grupo coeso e produtivo numa sala de aula” (Aragão, 2007, p. 207) e numa escola

como um todo.

Enxergar-se com emoção libera uma série de fatores questionantes entre o ser-em-si e entre o estar-se no Outro, porque nessa relação pairam os discursos de negação, de segregação e de posicionamentos eurocêntricos, capazes de definir o Corpo Surdo como “abjeto, rejeitável, antinatural” quando a sociedade denomina as diferenças a partir de um lugar de superioridade em que “[..] a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo Outro [...]” (Silva, 2007, p. 84).

O que *Filme* projetou nesse espelho foi a imagem que ele mesmo deseja ser, mas a projeção que lhe é dada pelo Outro é de negação. Para ele, “muitas vezes eu me vejo forte, seguro. Outras vezes não. Ainda bem que a gente pode falar isso nessa pesquisa” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES), numa confiança que se reiterou neste outro depoimento: “Eu vim ao CIOMF e conheci Ricardo. Sobre o passado, essa experiência me ensinou muito. Eu aprendi muito. Esse encontro foi muito bom, porque eu quero viver novo futuro” (Texto sinalizado por *Filme* durante a OP).

Querer viver um “novo futuro” justifica que as emoções vivenciadas e refletidas propuseram transformações, que são perceptíveis no decorrer das narrativas elaboradas pelo participante *Filme*.

Figura 23: Entrevista semiestruturada de como era a vida de *Filme* na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Observei, também, que a relação entre as imagens apresentadas por *Filme* descreveram grande coerência. É como se ele se organizasse para contar uma narrativa na ordem do pensamento — início, meio e fim —, assimilando as imagens aos lugares questionados na pesquisa (escola, sala de aula, família). Uma primeira imagem em que o de fora gera o constrangimento a partir do riso irônico (fig. 21), a segunda que busca

por si através do espelho (fig. 22) e, na figura 23, o encolhimento.

“É você mesmo?”, perguntei. “Por que essa imagem?”

Sim, sou eu. **Eu sei que é bom a gente mudar e eu quero mudar.** Mas eu, quando me lembro do passado, fico triste. É muito **filme** na cabeça. Muitas vezes eu fiquei **triste, porque não tinha com quem conversar.** Era sempre **o silêncio** todo dia. Não é porque sou Surdo. É porque as pessoas **não sabem se comunicar** comigo. Todo mundo **fala, fala** e eu não sei o que estão falando. Então, o certo era eu me fechar, entende? (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES, Figura 23, grifos meus).

Ele se modulava a cada novo depoimento. Sua representação imagética e essa narrativa eram permeadas por dois momentos: a consciência do agenciamento, do emocionar para direcionar caminhos com reflexão e, ao mesmo tempo, a clareza de um sistema que idealiza tonar o Outro uma máquina que seja dominada pelo fonocentrismo. Ele se retroalimentava quando os “Filmes” eram trazidos para o seu presente. Em seguida, sentia tristeza por falta de “conversar”. Era interessante quando a expressão “o silêncio”, no caso a invisibilidade, se efetivava. Elementos do fonocentrismo — “Todo mundo fala, fala” (Filme, DC) — apareceram nesse depoimento por diversas vezes, o que mostrou a invasão do oralismo sobre o seu corpo. A partir dessas reflexões, eu tinha a convicção de que era necessário buscar “[...] responder as demandas pelo empoderamento de grande parcela da sociedade brasileira [...]” (UESC, 2019) e suas linguagens, rompendo com estigmas normativos, muitas vezes naturalizados pela academia.

Além disso, a “[...] formação crítica, a partir do estudo da linguagem e suas múltiplas representações, [...] visando à prática educadora reflexiva e à inclusão social”, entendi que ampliar as discussões sobre Corpos Surdos, quebrando o paradigma da supervalorização do oralismo eram necessárias às “[...] práticas sociais linguísticas em variados espaços e tempos” (UESC, 2019), para assim desconstruir a mesmidade que porventura pudesse ocorrer. A narrativa que *Filme* anunciava era o linguajar de muitos corpos silenciados de diversas maneiras, pois somos o que “[...] somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece [...] [e] porque somos na linguagem” (Maturana, 1998, p. 37). Relacionar essas conversações à BC e à LA significa romper com a visão cristalizada entre espaço e tempo que reproduz as identidades normalizadas como modelos sociais. Tais normas, conseqüentemente, priorizam o discurso de poder que insiste em subalternizar aquilo que comumente chamam de minorias.

Figura 24: Entrevista semiestruturada de como era a família de *Filme*



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, a representação proposta por *Filme* sobre a relação familiar e suas vivências eternizam seu sonho de construir uma história de afetividade: “Como eu queria viajar para ver minha família. Também quero construir uma família. E minha família terá muito amor” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES).

Então, perguntei se ele pretendia constituir uma família: “Por que essa imagem [da Figura 24] representa isso?” E ele respondeu:

Veja o rosto dele. Não está feliz. Mas há uma coisa nas costas. É como se fosse minha mala e eu com a certeza de que vou alimentar a minha família. Eu só quero amar uma pessoa que seja iguala mim. Que seja Surda e que goste de cuidar da família. Eu não quero família separada (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES).

A narrativa de *Filme* sobre a concepção de família perpassou, nas entrelinhas, pelo que chamo de aconchego linguístico — “Eu só quero amar uma pessoa que seja igual a mim. Que seja Surda [...]” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES). Falta-lhe a acessibilidade, a participação, o diálogo. Mas não significa que lhe falta amor nesse lugar. O que está dentro da sua expressividade é a importância de a família conhecer a sua língua como uma identidade que lhe é inerente: “Eu [quero] brincar [ser feliz na] minha vida” (QF).

A busca pela atenção a partir da língua sinalizada é o caminhar para a aproximação, a (re)união dos corpos que geram emoções. *Filme* me causou movimentos internos de emoções diversas guardadas em minha memória. Ele me trouxe a certeza de que é possível ser melhor, ser construtor do bem coletivo e amar intensamente, indistintamente. *Filme* me permitiu um redescobrimento da vida. Eu manifestei esse meu emocionar para ele. A surpresa foi imediata quando ele sorriu e disse: “É porque nós sabemos como falar um com o outro. É porque você, Ricardo, se entregou e aprendeu a língua de sinais. É porque você escolheu estar ao nosso lado. Do lado dos

Surdos” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES).

O excerto “[...] escolher estar ao nosso lado” é de uma consciência política que reestrutura toda trajetória humana quando adentramos uma pesquisa. É o grande achado para um pesquisador. E eu estou nesse lado, do lado dos[as] Surdos[as] rompendo a margem segregacionista e buscando adentrar o meio do rio, pois é isso que valida uma pesquisa humanizada, plena de emoção. E houve nessa discussão a racionalidade que a academia tanto insiste em engessar em seu sistema de ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, *Filme* descreveu a sua autoconsciência fazendo das próprias narrativas uma construção de transformações capazes de fazerem incidir acontecimentos ao seu corpo por via das suas competências: “Eu fui aprendendo, desenvolvendo. Eu concluí o terceiro ano e parei. Mas já estou trabalhando e tenho meu salário certinho. Já comprei meu guarda-roupa novo e uma cama nova. Sou independente!” (TV).

Vislumbrar essa narrativa é justificar o quanto as conversações possibilitam a autonomia identitária de um corpo que, tempos atrás, era segregado nos quartos escuros de sua casa. E “[...] tudo o que é dito não pode ser separado de nenhuma maneira daquele que diz [...] desta maneira, nosso mundo é dependente daqueles que enunciam” (Aragão, 2007, p. 66). O enunciado proposto por *Filme* nos leva a validar a autossuficiência humana capaz de, em circularidade, reinventar-se a partir da convivência com o Outro em uma constante transformação. Entre a enunciação e o ato responsivo, é preciso compreender que “[...] a linguagem não foi inventada por um indivíduo sozinho na apresentação de um mundo externo [...] [pois] é dentro da própria linguagem que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, faz surgir um mundo” (Maturana; Varela, 2001, p. 257).

Conhecendo-se, *Filme* determina o seu lugar de existência e sua territorialidade. Sabe, ainda, transitar por lugares de memórias e lugares físicos. Ele já se conhece: “*E esse trabalho de pesquisa ajuda a gente a se valorizar*”. (QI). Aqui, para “[...] a Biologia do Conhecer, todo conhecer é um fazer, todo fazer é um conhecer [...] [e] no curso de mudanças estruturais de um ser vivo num meio, o ser vivo e o seu meio mudam juntos” (Aragão, 2007, p. 68).

É perceptível a transformação de *Frio*. As reflexões críticas estão presentes nos resultados de suas falas, de suas convicções sobre um Corpo Surdo que, agora, ressignificou a sua existência a partir de uma resistência:

Não quero mais ficar preso dentro de um quarto. Pela manhã eu durmo até tarde. À tarde vou trabalhar. Nos finais de semana saio com

meus amigos Surdos: vamos ao shopping, ao futebol e à igreja. Ainda tenho vontade de voltar a São Paulo. Estou me arrumando para isso (QI).

Figura 25: Colagem descritiva de como *Filme* se apresenta sobre o seu futuro



Fonte: Dados da pesquisa.

Seus atos decisivos reiteram aqui as narrativas de *Livre* e *Estrela Lua* quando anunciam as reviravoltas para um futuro de mudanças em suas vidas. A diferença é que *Filme* intensifica a própria transformação num movimento para fora, sua ontogenia, diferente daquilo que antes era a sua acomodação: o seu quarto e os filmes. E ele conclui:

[Agora] a opinião é minha. Posso viajar para qualquer lugar. Eu nunca mais vou me sentir pior que ninguém. Eu sou um Surdo lindo! Agora quero mais. Para isso, todos devemos estar juntos, vivendo na diferença. Agora quero subir mais alto (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da OP).

5.1.3.1. Síntese das emoções de *Filme*

Quadro 4 — *Filme*

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	Ele denunciou professores, escola, sala de aula. A tristeza foi a sua emoção presentificada e o choro o seu momento de catarse, porque lhe faltava atenção, afetividade. Veio com essa emoção o ódio, a raiva pelo humano.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	As emoções negativas são externadas. Ser zombado, ironizado pelo ouvinte intensificam sua raiva. Juntando-se a isso, a solidão o tornava mais triste. A tristeza não lhe permitia mudar seus sentimentos, seguir em frente, pensar em estudos mais arrojados. Fez de si um corpo inerte e do seu quarto o seu esconderijo.
COLAGEM DESCRITIVA	Nesta oficina, a solidão e a tristeza predominavam.

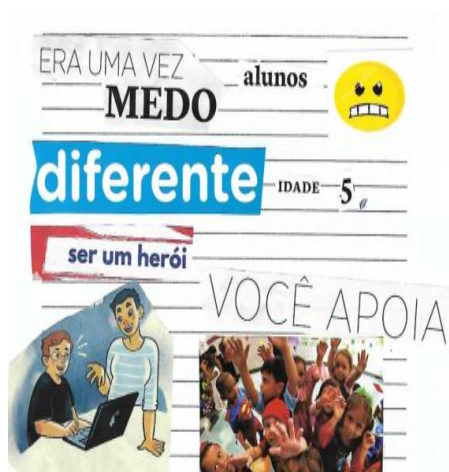
	Uma certeza do que era a diferença em seu corpo gerava raiva por conta dos preconceitos vividos na pele. Referindo-se às professoras, era possível ver emoções de carinho e afetividade, embora sua narrativa ainda revelasse a desconfiança por conta do passado.
FILMAGENS	<i>Filme</i> escolheu fazer essa filmagem em sua casa, dentro do seu quarto. Não foi um vídeo longo. Foi sucinto, mas o suficiente para denunciar que estava sempre sozinho enquanto seus colegas conversavam. A emoção de solidão o tomava. Com a aparência de um intérprete, sua rotina foi transformada. Descreveu-se como independente e desenvolvido e até iniciou um trabalho com carteira assinada. Disse ser alegre e livre para fazer o que quisesse.
QUESTIONÁRIO FINAL	Querer viver um novo futuro foi a resposta necessária para entender que as reflexões podem mudar corpos, atitudes e lugares. Filme se fortalece conhecendo a própria história. Sua alegria por estar onde quer e se tornar independente propõe emoções e ações linguageiras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.4. Frio

Perguntei-lhe porque queria ser chamado de *Frio*. “Bom, minha escolha é porque gosto da estação do frio. Acordo pela manhã e sinto o vento em meu rosto. Gosto do frio porque me aqueço e me sinto abraçado” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação do QI). *Frio* tinha 19 anos, nasceu Surdo, descobrindo essa sua características entre os 5 e os 12 anos. A língua de sinais sempre foi seu linguajar. Aprendeu-a na escola, na faixa etária entre 13 e 18 anos, e foi lá onde mais usou a Libras com outros[as] pares também Surdos[as]. Nenhum membro da sua família sabia a Libras, portanto não se comunicava dentro dos padrões linguísticos dessa língua. Como os[as] demais, a sinalização caseira era o trivial. Considerava-se bilíngue, dizendo dominar parcialmente a língua portuguesa.

Esse participante era o mais atuante na escola: participava do grupo de dança e do grupo de teatro. Cursava o 3º ano do ensino médio no CIOMF. Tornou-se líder de classe. Sempre dizia que queria aprender inglês para morar nos Estados Unidos, porque “lá é frio e tem neve” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação do QI). Ele sempre conversava, e nessas conversações eram perceptíveis diversas emoções. Algumas agradáveis aos seus olhos e outras nem tanto, segundo ele. Iniciamos a sua narrativa autobiográfica. Disse-lhe que estava curioso para ver e receber dele as informações sobre suas histórias.

Figura 26: Narrativa autobiográfica de *Frio*

Fonte: Dados da pesquisa.

A princípio, o participante *Frio* iniciou suas narrativas com a expressão “*era uma vez*” (Figura 26). Perguntei-lhe o porquê desse início. Ele relatou que sabia dessa expressão por conta de “ver” livros de literatura infantil [fez o sinal de criança e livro] e que sua história estava sendo contada no passado⁵⁴. Ele também disse que queria fazer essa viagem no passado e não mais retornar. Exatamente o que eu queria nessa atividade era buscar as memórias narradas por ele e pelos[as] demais participantes, o que “[...] só é compreensível a partir de um olhar que assume o entrelaçamento constitutivo da dinâmica biológica cultural que faz a unidade do existir humano” (Asceni; Cristi, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva de contar a si mesmo, numa existência com o entrelaçamento humano, ele trouxe a palavra “medo” associada a “aluno” (Figura 26). Para ele, a escola era esse lugar por conta da sua diferença. A palavra “alunos” traz significados amplos, pois envolve escola, professores[as] e colegas. Sentir raiva desse período foi motivado pelo seu linguajar incompreendido por todos[as] no chão da escola. *Frio* disse: “Ser Surdo e negro só aumentam o preconceito sobre meu corpo, embora eu não me incomode com isso. Era muita coisa no meu corpo” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da NA).

⁵⁴ Compreendo como o passado, esse: [...] nosso modo de explicar, com as coerências do presente que vivemos, o contínuo surgir do presente que vivemos; e o futuro é nosso modo de viver o presente que vivemos, imaginando sua contínua transformação numa extrapolação das coerências dos *afazeres* e *sentires* que estamos vivendo” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 19, grifos dos autores).

Figura 27: Colagem descritiva de como *Frio* se sente enquanto pessoa Surda



Fonte: Dados da pesquisa.

Aos 5 anos, descobriu que era diferente, porque ninguém o entendia. No entanto, a sua mãe era a sua grande referência. *Frio* afirmou que ela era “um apoio necessário para a minha vida. Minha mãe me apoiava na escola, mas muitas vezes eu não contava os fatos ocorridos, porque ela não sabe Libras e ela ia brigar. E eu ia ficar marcado” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da NA).

Muitas narrativas reiteram essa prática. É, notadamente, a falha de uma prática bilíngue nas escolas que intensifica as emoções negativas. Não querer ir à escola era uma estratégia de fugir do espaço que lhe causava dor e raiva. No *emoji* (Figura 27), a raiva estava estampada. Ele informou que esse era o sentido que tinha da escola.

“Hoje é diferente! Se fizerem mal a mim ou a um outro Surdo eu denuncio. Eu sei dos meus direitos e dos direitos dos surdos e surdas. Temos associação, temos lei” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da CD), o que já se justifica que “[...] nós, os seres vivos e os seres humanos, como seres em contínua transformação e em contínua mudança, somos entes históricos [...]” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 19). A imagem associada à expressão “você apoia” tinha, para ele, o significado de luta e de transformação no viver. Quando assistimos ao vídeo sobre a história dos[as] Surdos[as] no mundo e no Brasil, ele disse: “Tudo parece com a minha vida. Só que agora é diferente, porque tem tecnologia para denunciar” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da CD). Ele via, nas ferramentas tecnológicas, seu lugar de denúncia e de participação em eventos sobre Surdos e seus direitos.

Figura 28: Colagem descritiva que lembra a história de *Frio*



Fonte: Dados da pesquisa.

Em sua colagem descritiva, apesar da afetividade representada pela imagem da família, ele chorou e usou a expressão “doe de coração” (Figura 28). Dois momentos foram representados na imagem. O primeiro diz respeito à sua chegada, o filho desejado. O segundo toca em sua vida enquanto pessoa surda: “Minha família não sabia que eu ia nascer surdo, mas, ainda assim, recebi muito amor, por isso coloquei o coração” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da CD). Perguntei-lhe o porquê de colocar esse *emoji* (Figura 28). E ele respondeu: “Dor, porque eu queria ouvir a voz da minha mãe. Mas, ao mesmo tempo, eu coleí “palavras” (Figura 28), porque, mesmo não ouvindo, eu sabia que minha família falava de amor” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da CD).

Esse ato de saber é ato de conquista como uma “questão do conhecimento” que tem relação “[...] com a identificação e validação do comportamento adequado num domínio particular de [suas] ações, num contexto de observação no qual uma ação é efetiva/adequada” (Aragão, 2007, p. 69-70). São narrativas presentes no cotidiano, envolvendo pessoas, histórias não contadas, silêncios vigentes — tudo com o domínio particular. Trata-se da busca por transformações, trata-se da conservação do viver que “[...] é o fundamento de todo o possível nos seres vivos [...]” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 20). E aqui eu entendo o papel da família como suporte para a inclusão no mundo, apesar das dificuldades narradas pelos participantes, pois ser filho de pais ouvintes requer a participação política por todos os direitos garantidos aos filhos e às filhas Surdos[as] e que muitas vezes a família não conhece ou é esquivada a conhecer.

Trata-se, novamente do viver. Visto por um ser humano, “[...] por um observador, um modo de viver aparece como um modo de escolher, como um modo de sentir, como um modo de reagir dos organismos desde si e que define em todo o fluir de seu viver relacional” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 20). A exclusão pode, de fato, começar em casa: pais, irmãos, parentes. Não se trata de culpa ou acusações, mas de perceber que, nas narrativas, muitas famílias se ausentam completamente da vida dos Corpos Surdos. E surgem as confusões de identidade, de reconhecimento de si, enfim, elementos que contribuem para o surgimento de ansiedade e depressão por falta da relação do viver, do sentir, do conversar.

Figura 29: Narrativa autobiográfica de *Frio* sobre contar própria história



Fonte: Dados da pesquisa.

Sempre que eu conversava com *Frio*, nossos diálogos extrapolavam o espaço escolar. Um jovem negro e Surdo de 19 anos, que apresentava as suas identidades como objetivo para ampliar suas conquistas. E a resistência é dobrada, é ingrata, pois sua identidade negra e identidade surda intensificam as barreiras de comunicação. E ele diz: “Às vezes nem sei o que vem primeiro. A cor da minha pele ou a minha surdez” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da ES). Trata-se de conhecer e reconhecer em si mesmo caminhos e estratégias que levem à autotransformação a partir das interações com o meio. Trata-se do *emocionar* como modulação do “[...] curso de ações de um agente [...]” (Aragão, 2007, p. 71).

Frio era de uma beleza física nítida e ele sabia que as pessoas o viam como belo. E era grandioso ver sua desenvoltura nas festividades da escola, assim como em projetos extraclasse. E dele saíam questões que me faziam retornar para casa cheio de emoções. Algumas muito pesadas, porque mexiam com a minha estrutura de pesquisador e, acima de tudo, de professor-amigo. Outras, cheias de alegrias e de realização por estar nesta pesquisa, porque, para Maturana (2001 *apud* Aragão, 2007, p. 71), “[...] somos na relação e não no físico, embora dependamos dele”.

Quando entramos — pesquisador e pesquisado — na seara para que ele [o pesquisado] contasse a sua história, as colagens sempre eram complexas em seus significados: “Eu prefiro colar imagens. Facilitam para mim, para o que eu quero dizer” (Texto sinalizado por *Frio* durante CI). Na infância, para ele, foi uma surpresa quando descobriu que as pessoas ouviam e ele não, caso semelhante ao que ocorreu com *Estrela Lua*. E na sua trajetória narrativa, ele acreditava que todas as pessoas eram Surdas, o que era comum também em muitos dos relatos dos[as] participantes e de outros depoimentos de pessoas Surdas por onde circulei. Daí a confusão e ansiedade para entender o que estava acontecendo e o porquê de ser assim. O conflito de sua existência é o mesmo conflito de *Ninja*, *Sol*, *Boa Noite*, *Livre*, *Estrela Lua*, *Raiva* e *Filme*.

Não havia, *a priori*, uma língua estabelecida para a comunicação, inclusive nas clínicas especializadas, pois “ninguém sabia Libras, nem mesmo os médicos” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da QI), e sem o reconhecimento da Libras (L1), como parte composicional dos Corpos Surdos, era como tolher o direito de experienciar o mundo e de narrá-lo conforme as suas experiências.

Vou apresentar uma história através de uma encenação:
 Estava caminhando pela rua e me deparei com uma **menina triste, chorando**, sentida pela vida, **sozinha** a refletir de cabeça baixa. Aproximei-me, toquei nela e chamei para conversar. Ela estava um pouco **envergonhada** com a minha presença. Perguntei-lhe o que havia acontecido e ela me disse que tinha perdido seu pai. Poxa, [nesse momento] eu **fiquei pensativo** em como poderia **ajudá-la**. Eu disse que ela precisava **continuar a seguir** [a vida] e ir buscando **pensar no futuro**, em ser uma profissional, **aprender português** e se **desenvolver** nas **duas línguas**. Que num futuro próximo ela poderia **ser muito feliz** (TV I, grifos meus).

Essa narrativa traz elementos recorrentes de tudo o que há de narrado em seu próprio corpo, tudo registrado no decorrer desta pesquisa. A própria narrativa acima (Figura 29) descreve as características e identidades de *Frio* ao contar a sua história: confusão, ansiedade, surpresa. Assim como *Boa Noite* em sua narrativa (VT I), *Frio* despe-se de sua história e interage com a história da menina triste chorando, que também é sozinha, envergonhada, mas ele apresenta diversas oportunidades e caminhos que se entrelaçam com emoções numa dinâmica conversacional que se constitui

[...] como o fluir operacional e interacional de ações consensuais, de maneira não linear, recursiva, contingente e mutuamente orientadora [...] [incluindo] gestos, expressões, posturas, olhares, entonação, [...] [E tudo isso pode ser tomado de forma significativa] no curso de uma interação comunicativa que observamos como coordenação de ações mútuas e recursivas (Aragão, 2007, p. 72).

Além disso,

O que ocorre é que quando a pessoa ou as pessoas aceitam se encontrar em um conversar que é libertador, eles fazem-no somente estando dispostos a escutar e a escutar-se em um ambiente psíquico que torne possível que se abra o espaço relacional para que ocorra uma dinâmica conversacional [...] [ocasionando transformações, mudanças, renovações]. (Maturana; Yáñez, 2015, p. 52).

Para *Frio*, a ansiedade (Figura 29), por exemplo, também era por conta de não haver uma explicação sobre quem ele era, porque, mesmo o tempo passando, ninguém lhe dava uma resposta e seu crescimento foi todo no universo da negação de informações, no silêncio do esquecimento. Não havia olhares para ele.

Figura 30: Entrevista semiestruturada de como *Frio* se sentia como pessoa Surda



Fonte: Dados da pesquisa.

E em casa não era diferente. Era um conflito coletivo, uma busca por socorro por toda a parte: com o pai, a mãe, os irmãos, as irmãs e com os[as] próprios[as] Surdos[as]. Não havia a quem recorrer:

Muitas vezes eu ficava com raiva. Eu queria falar, ser ouvido, me comunicar. Também queria ouvir. E o pior: não me falavam nada. Isso me causava uma confusão. Ninguém na minha família sabia Libras. Depois eu achei que a escola me ajudaria. Quando comecei aprender Libras, era bom porque era uma sala só de Surdos[as] e a professora sinalizava. Quando fui para o fundamental, tudo desmoronou. Não tinha intérpretes de Libras (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da ES).

Essa narrativa revelou o quanto de outras narrativas foram guardadas no decorrer da formação humana desse corpo. Há muitas rasuras, marcas e cicatrizes que perambulam seu imaginário. Perguntei-lhe sobre o *emojis* (Figura 29) na colagem. Para ele, trata-se de uma imagem que “representa estar perdido, sem saber onde andar” (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da ES). “Estar perdido” e “onde andar” representam, para mim, uma gana de querer contar-se e não ter quem ouça o grito de socorro. Isso porque, em seu desabafo, ele afirmou: “Ainda bem que tenho esse lugar no CIOMF” (Texto sinalizado por *Frio* durante a CI), um lugar de fala que lhe permite ser em si com todas as suas identidades e peculiaridades surdas.

Figura 31: Entrevista semiestruturada de *Frio* sobre quais emoções por ser Surdo



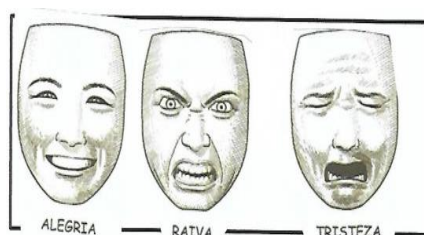
Fonte: Dados da pesquisa.

E a história continua. As emoções vão sendo colocadas como cartas de baralho. Lembro-me de vários momentos em que *Frio* dizia: “Eu tô começando a entender que tenho muitas emoções escondidas” (Texto sinalizado por *Frio* durante CI). Em seguida, rimos muito e eu também dizia ter as minhas. Já era uma relação de muita confiança que não começou durante a pesquisa — “[...] já eram elementos consensuais que coordenam uma ação com outra [...] dando origem a textos e a teias discursivas, entrelaçando o conversar e o emocionar num linguajar” (Aragão, 2007, p. 73), ou seja, no amar. Continuamos a “conversação consensua”. Fiz meu papel de observador e inquiridor, e cobreí que se narrasse perguntando: admiração por ser Surdo?

Sim. Eu me admiro muito e sei que sou uma **pessoa diferente**. Sei também das minhas limitações, mas tenho outras coisas importantes que posso fazer. Inclusive nunca ser incomodado com barulhos (risos). Mas também **sinto estranheza** de não haver uma **política avançada para as pessoas Surdas**. Tem tanta tecnologia e não há lei que obrigue a presença de pessoas especializadas em Libras nas escolas [...] intérpretes, entende? É estranho eu ainda estar no 3º ano e **não ter nada de bom para depois daqui. O ENEM é para ouvintes, as universidades [são] para ouvintes. Não é estranho? E ainda falam de inclusão!** (Texto sinalizado por *Frio* durante CI, grigos meus).

Confesso que me sentia muito tocado emocionalmente diante dessa narrativa tão potente, mas também gratificado por alcançar tal confiança e por essa voz poder “voar” do papel para outros espaços como forma de cobrança, exigência por respeito com base nas leis de acessibilidade. E ele seguiu: “E a gente sabe que a escola só dá valor a ouvinte. [Mesmo assim] ninguém mais me humilha. Surdo é poder! Eu sou poder!” (QI). Essa narrativa se reverbera com a convicção do que *Frio* traz no excerto acima, quando se reconhece como uma pessoa diferente.

Figura 32: Como era a escola na vida de *Frio* e o que ele lembrava



Fonte: Dados da pesquisa.

A escola sempre foi um lugar de referência para estudantes, gostando ou não dela. Um espaço de informações e aprendizagens, de novas relações. Ou, pelo menos, deveria ser, por se tornar equivocado quando se trata de acessibilidade para pessoas surdas. É unânime, nas narrativas, a identificação de expressões faciais ou de escritas trazendo emoções como raiva, tristeza, nojo. Também há expressões como amor, alegria e contentamento, uma espécie de esperança por uma escola sonhada ou imaginada a partir de pessoas que amenizaram dores e sofrimentos às pessoas surdas. Mas, “[...] não são as coisas que geramos no conviver no *linguajar* o que nos afasta daquilo que gostaríamos de evocar com elas, são sempre nossos *sentires*” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 21, grifos dos autores).

A *priori*, *Frio* recortou a imagem de uma emoção que representou alegria (Figura 32). Eu o observei e esperei o resultado do trabalho, já que ele manuseava outras tantas folhas para recortar e colar. Portanto, eu me confortei em saber que havia alegrias dentro do espaço escolar, assim como o amor. Em seguida, ele recortou imagens com expressões de raiva e de tristeza. Aguardei a ação e indaguei: “alegria, raiva e tristeza. Quer explicar?”

Claro! Aqui onde estou, hoje, é o **meu lugar de alegria**. Depois, quando chegou a intérprete de Libras, eu senti alegria. Depois, quando os **colegas e as colegas brincavam comigo**, eu também me senti alegre. Mas, **por muito tempo**, eu tinha **ódio, raiva e tristeza**. Raiva das professoras, raiva dos colegas, raiva de ser obrigado a estudar. Eu sempre sentava no canto da sala e não olhava para trás, porque eu sabia que os[as] **colegas iam rir de mim** ou fazer sinal de doido. Era tanto **ódio** que eu **adoecia**. E a minha professora não fazia nada. Muitas vezes eu saía da sala e ficava escondido no banheiro (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da ES).

Eu vi que havia dois momentos sobre os colegas. Um momento em que “brincavam” e outro em que ele sentia “raiva”. Então, pedi que ele me explicasse esses dois momentos cujos significados precisavam ser registrados. São os atos de conversações e de reflexões que fazem surgir as mudanças necessárias. E ele sinalizou:

Numa sala de aula com todas as **pessoas ouvintes** e só você é **Surdo**, além de **não ter intérpretes** e nem **professores legais**, você acaba sendo **excluído** e **magoado**. Jogavam bolinha de papel, derrubavam meu material escolar, escondem minha mochila, riscavam todas as páginas do meu caderno. Muito *bullying*. Mas, quando um colega Surdo aparece pra estudar com você, aí é bom, porque a gente bate papo e **esquece** a professora que só **oraliza**. Também tem **colegas**

ouvintes que se aproximavam, ajudavam e até defendem a gente. Eu tive duas ou três colegas que eram legais comigo. **Elas iam pra cima dos meninos pra eles me deixarem em paz. É por isso que tenho essas emoções,** entendeu? Mas a maior parte da minha vida na escola foi muito ruim (Texto sinalizado por *Frio* durante a aplicação da ES).

Frio se denunciou o tempo todo, pois pairava a consciência das emoções no decorrer das suas narrativas. Semelhantemente a *Estrela Lua*, *Frio* precisou dessa retroalimentação para fazer emergir um novo homem a partir da recursividade da ação com reflexão para que se alcançasse a transformação. A língua sinalizada é colocada como elemento basilar nessa construção de emoções. Com a língua sinalizada, havia o conforto, a aceitação pelo outro, o acolhimento. A língua sinalizada era a política necessária para estar num lugar de acolhimento em sua língua de conforto. Outro fator agravante é a insegurança dentro da escola.

Como ele disse, se havia alguma “segurança” era quando “colegas ouvintes que se aproximavam, ajudavam e até defendiam a gente”. Era o ato presenciado pelo corpo e o linguajar de *Frio* em seu cotidiano. Eram emoções que nunca foram alcançadas, pois as emoções vividas em todos esses contextos narrativos estavam entrelaçadas entre as memórias e as lembranças, as dores e os esquecimentos, as cicatrizes e as afetividades negadas. Eram sempre interrogações que se internalizam formando uma “autoculpabilização”, como vimos também em *Estrela Lua* e em *Boa Noite*.

Figura 33: Colagem descritiva de *Frio* de como eram as suas emoções em sala de aula

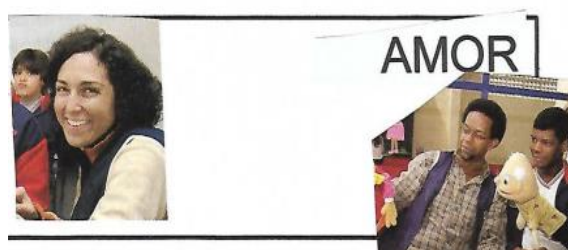


Fonte: Dados da pesquisa.

Exorcizar essas narrativas era propor o enfrentamento para que nunca mais fosse permitido marcar os Corpos Surdos com quaisquer traços de docilidades ou

subalternidade. Doravante, eram corpos livres, porque eram seres narrativos, corpos narrativos, afazeres narrativos. Estar nessas narrativas era estar envolvido em emoções. Foi observada a inversão de discursos narrativos a partir das reflexões críticas que extirparam a hegemonia que insistia em conceitos como capacitismo, minorias, doenças, corpos abjetos, estereótipos negativos, rompendo, de maneira pacífica e esclarecida, a política do medo, que como Júlia, participante da pesquisa de Aragão (2019), por meio de “[...] desejos e aspirações por mudanças na conduta em sala de aula a levaram a comportamentos libertadores” (Aragão, 2022a, p. 54).

Figura 34: Entrevista semiestruturada de como era a família de *Frio* e quais as lembranças



Fonte: Dados da pesquisa.

A imagem feminina era a possibilidade libertadora para o entendimento dos fatos na constante relação entre as pessoas, pois havia o envolvimento primeiro entre Surdos[as] e pais ouvintes. O feminino sempre rondou as expressões do participante *Frio*. Tanto voltado para as professoras quanto para a imagem da mãe. A imagem feminina representava o “estar junto, ter cuidado e carinho” (Texto sinalizado por *Frio* durante a CI). Quando se descobriu Surdo, a primeira figura que o acolheu foi sua mãe, segundo ele. A figura paterna também estava presente em seu universo: “Meu pai era um grande companheiro, pena que não aprendeu Libras” (Texto sinalizado A presença paterna também estava presente em seu universo CI).

Era importante a representatividade de cada membro da família para os[as] Surdos[as]. No entanto, não havia uma interação coletiva para a compreensão daquele indivíduo com sua identidade linguística específica, tornando-o um estranho dentro da própria casa. *Frio* nasceu Surdo e não há registro de motivos externos e internos em suas narrativas: “Foi coisa de Deus!” (Texto sinalizado por *Frio* durante a CI). Não me coube investigar outras verdades, porque, para ele, essa era a verdade que lhe preenchia de compreensão sobre seu corpo. Retornei a sua imagem materna e ele, empolgado e

pleno de muitas emoções, falou: “Foi o amor de minha mãe que me salvou (Texto sinalizado por *Frio* durante a CI). Hoje eu dei a volta por cima!” (QI).

A imagem familiar era complexa, porque ao mesmo tempo que acolhia também segregava, embora houvesse sempre a possibilidade de comunicação, mesmo que utilizando a língua de sinais caseira⁵⁵. Além disso, em lugares como a escola, no entorno do domicílio e em casa, a Libras era uma língua interdita, pois não havia ações políticas que intensificassem a sua prática nesses lugares, principalmente por todas as pessoas serem ouvintes e apenas um[a] filho[a] ser Surdo[a]⁵⁶. Esse não era um problema somente para *Frio*. Ocorreu em todas as narrativas, embora eu percebesse alguns avanços, principalmente por parte das mães, que buscavam cursos de Libras. No entanto, mesmo com tais avanços e interesses, a língua que predominava nas casas era a oral.

Pensar nas possibilidades presentes nas narrativas de *Frio* era entender um sistema de linguajar capaz de provocar mudanças de estruturas sociais, biológicas, políticas e corporais a partir das reflexões vivenciadas durante a pesquisa. Esta pesquisa trouxe à tona esse sistema dinâmico que compõe cada participante, provocando autonomia em seus corpos, em suas narrativas: “Estudar [era] aprender que Surdos juntos [e em] grupo [era] melhor. Nós [desse] grupo, ajudamos com respeito [por] sermos diferenças” (QI).

Diante desse excerto de *Frio*, pedi que ele, em sua colagem descritiva, mostrasse como seria a sua vida futura e o que mudou sobre estar nestas reflexões durante a pesquisa. Seu largo sorriso foi determinante para que eu tivesse a certeza que muitas transformações ocorreram. E ele disse: “O que mais sinto por mim é admiração” (Texto sinalizado por *Frio* durante a CI). Depois de coladas as figuras, ele escreveu a palavra “admiração” sob a perspectiva de novas mudanças: “um novo amanhã”.

⁵⁵ “A Comunicação Gestual Caseira ou Linguagem Caseira é conhecida por muitos estudiosos como gestos limitados e realizados por surdos que não têm e/ou nunca tiveram contato com a língua de sinais. [...] são gestos criados pelas pessoas surdas em seus ambientes familiares para se comunicar com os sujeitos mais próximos” (Albares; Benassi, 2015, p. 243).

⁵⁶ Segundo Sacks (2010), 90% da população surda são filhos de pais ouvintes.

Figura 35: Colagem descritiva de *Frio* sobre sua vida futura



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, ele apresentou sua retroalimentação positiva através da imagem de como tudo foi bem e se transformou após as oficinas:

Figura 36: Colagem descritiva de como *Frio* se sentiu após os encontros



Fonte: Dados da pesquisa.

Suas lições de amor estão sinalizadas com mãos coloridas, com cores quentes e com o esperar de novos sorrisos. Uma consciência que se construiu a partir de sua própria autoimagem, da sua identidade negra e surda e, acima de tudo, sonhadora.

5.1.4.1. Síntese das emoções de *Frio*

Quadro 5 — Frio

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	Suas emoções de raiva, tristeza e medo foram sinalizadas. A escola o fez perder a esperança de ser grande, de conquistar a formação humana. Ser ignorado pelos colegas e por professores fez com que <i>Frio</i> se anulasse, impondo a sua presença a partir da sisudez facial. A família era o seu alicerce. Mas não havia comunicação em casa. Optar por estar com colegas da sala de AEE era uma estratégia de sobrevivência.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	Aqui ele não apresentou quaiser mudanças, com exceção do momento em que tocou no assunto família. Palavras como estranheza, ansiedade, confusão raiva, tristeza, horror

	contrapunham aquilo que ele mais buscava, que era alegria, satisfação, afeto e amor por ser Surdo, por estar na escola, por ser negro.
COLAGEM DESCRITIVA	Após a exibição do documentário sobre a história das pessoas surdas, <i>Frio</i> se propôs a refletir sobre sua vida e suas emoções negativas. Demonstrações de tristeza e decepção o fizeram refletir na coletividade que o problema estava nos ouvintes que ignoravam os Surdos. Essa retroalimentação sobre o passado rasurado foi o caminho que ele buscou para se transformar. Mexer em suas emoções o deu discernimento para se repensar: um corpo Surdo e negro. Muitas interseccionalidades num único corpo que, a partir das conversações, foram ressignificadas para o melhor das suas emoções: Sou um Surdo Negro bonito.
FILMAGENS	Ele reportou-se às séries iniciais na escola, quando não tinha intérprete de Libras. Ao afirmar que só copiava, a raiva vem à tona. Diante de tantas procuras por lugares com acessibilidade, o encontro com os espaço do CIOMF permitiu que seu desenvolvimento acontecesse. Assim, veio o contentamento, a alegria, a certeza de que a aprendizagem estaria ao seu lado.
QUESTIONÁRIO FINAL	Autoafirmar-se como a própria presença do amor englobou todas as outras emoções. <i>Frio</i> transformou-se positivamente, amorosamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.5. Livre

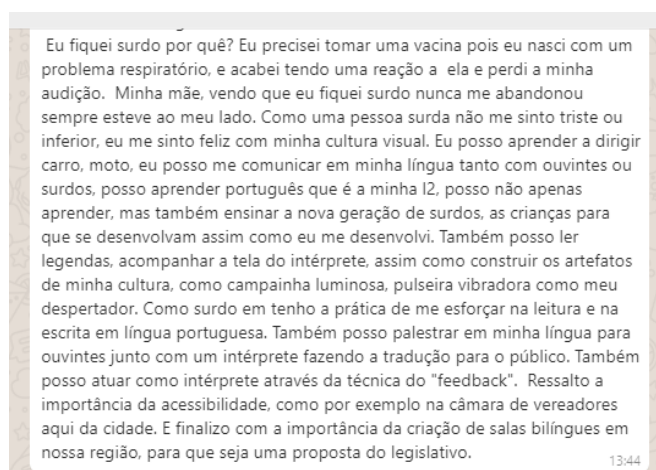
Sobre o participante *Livre*, há muitas curiosidades, a começar por escolher ser chamado de *Livre*. Considerava-se capaz, não aceitava a exclusão e era um grande atuante na luta por políticas públicas de acessibilidade. Fazia palestras, participava de eventos. Possuía duas graduações e uma pós-graduação, todas realizadas em instituições particulares, pois, nas universidades públicas da região, a acessibilidade mediante o critério de seleção ainda é bem excludente. As avaliações estão direcionadas para ouvintes, porque não há uma adequação específica. Afirmava que sua liberdade era sua grande chave para exemplificar às pessoas surdas que era possível lutar e ter os direitos reconhecidos. “Sou Livre porque não sou preso às leis do ouvinte” (QI).

No entanto, *Livre* não se inibia em expor suas experiências enquanto pessoa Surda num sistema que privilegiava corpos ouvintes. Tinha 33 anos e já tinha a profissão de professor de Libras definida em sua vida. Descobriu a surdez entre os 5 e 12 anos, assim como os demais. Mas, não nasceu Surdo. Sua vida se modificou após uma vacina que provocou uma infecção nos ouvidos. Iniciou seus conhecimentos sobre a sua L1 na faixa etária que foi dos 5 aos 12 anos. A aprendizagem se deu na escola e na

igreja. Era bilíngue e dominava a L2 com maestria, apesar das dificuldades de reconhecer algumas palavras (QI). A língua de sinais era a sua língua de conforto e de expressão em muitos lugares.

Tornou-se um instrutor de Libras. Sua família era ouvinte, mas sua mãe aprendeu a se comunicar com ele primeiro em língua de sinais caseira e depois em Libras. Semelhante à informante *Estrela Lua*, colocava-se sempre à disposição para aconselhar e orientar os[as] Surdos[as] mais jovens. *Livre* era gêmeo de um irmão ouvinte. Sua narrativa autobiográfica explicita toda a sua trajetória. No dia da oficina de narrativa autobiográfica, ele se ausentou, mas pediu a permissão para enviar seu texto via e-mail:

Figura 37: Narrativa autobiográfica de *Livre*



Eu fiquei surdo por quê? Eu precisei tomar uma vacina pois eu nasci com um problema respiratório, e acabei tendo uma reação a ela e perdi a minha audição. Minha mãe, vendo que eu fiquei surdo nunca me abandonou sempre esteve ao meu lado. Como uma pessoa surda não me sinto triste ou inferior, eu me sinto feliz com minha cultura visual. Eu posso aprender a dirigir carro, moto, eu posso me comunicar em minha língua tanto com ouvintes ou surdos, posso aprender português que é a minha L2, posso não apenas aprender, mas também ensinar a nova geração de surdos, as crianças para que se desenvolvam assim como eu me desenvolvi. Também posso ler legendas, acompanhar a tela do intérprete, assim como construir os artefatos de minha cultura, como campanha luminosa, pulseira vibradora como meu despertador. Como surdo em tenho a prática de me esforçar na leitura e na escrita em língua portuguesa. Também posso palestrar em minha língua para ouvintes junto com um intérprete fazendo a tradução para o público. Também posso atuar como intérprete através da técnica do "feedback". Ressalto a importância da acessibilidade, como por exemplo na câmara de vereadores aqui da cidade. E finalizo com a importância da criação de salas bilíngues em nossa região, para que seja uma proposta do legislativo.

13:44

Fonte: Dados da pesquisa.

O participante *Livre* fez da sua narrativa autobiográfica uma composição bastante rica e completa em detalhes. Em outras narrativas, como em conversas informais, durante o QI, ele demonstrou muitas emoções como tristeza, ódio, nervosismo, braveza e dor. Tudo por conta das propostas de oralistas que segregavam os Corpos Surdos nas escolas, dentro da sala de aula, principalmente sem o ensino bilíngue. Quando se referiu à escola, fez sérias críticas em dois momentos importantes. O primeiro foi quando respondeu o questionário inicial. O outro momento foi durante a produção do seu vídeo, como podemos observar a seguir:

A escola precisa avançar. Não pode excluir os Surdos e as Surdas. A escola do passado acabou. Hoje é outra história. Eu não quero ver os Surdos e a Surdas sofrerem na escola, nem em lugar nenhum (QI).

Eu olhava as bocas articulando à minha frente, mas não escutava e

nem conseguia compreender nada. Fui duramente reprimido quando tentava sinalizar, batiam em minhas mãos quando eu tentava [sinalizar] e me diziam que eu deveria falar (VT I).

Esses diálogos se assemelhavam às narrativas de *Estrela Lua* quando ela se referia às agressões sofridas na escola. Ao mesmo tempo, havia na fala de *Livre* a consciência de que é preciso haver mudanças. Nota-se que a mesmidade já não dominava suas ações e que as “[...] experiências fomentam transformações que ocorrem em conjunto com outros elementos de um sistema e à medida que emoções e relações estabelecem terreno fértil para isso” (Aragão; Dias, 2018 *apud* ARAGÃO, 2022a, p. 44).

Numa conversa informal, via WhatsApp, contou-me parte da sua história, desde o seu nascimento. Sua família também foi essencial em sua construção, e o apoio maternal foi sua base de luta e resistência, o que trouxe para suas narrativas pessoais muitas conquistas. *Livre* e *Frio* dialogavam sobre a experiência matrística do amor “[...] em uma relação sem exigências, sem expectativas, sem prejuízos, sem teorias, sem dogmas e sem pressões de mudanças ou de transformações” (Maturana; Yáñez, 2015, p. 53). Desde muito cedo, seu corpo sinalizava outras características que faziam com que a exclusão fosse multiplicada. Diante de tantos problemas, “perdi minha audição” (QI) e:

Após exames, fui diagnosticado com a surdez. O meu aparelho auditivo não funcionava como o das pessoas ouvintes. Os anos foram se passando e a minha curiosidade pela sinalização dos outros surdos só foi aumentando. Embora a orientação da minha mãe e da minha família fosse sempre priorizando a comunicação oral, eu não tive sucesso (TV I).

No entanto, perder a audição não o fez menor diante dos espaços que priorizavam a oralidade. Esse depoimento foi de grande importância para outras pessoas Surdas, pois “[...] as experiências são a ponte de acesso para mudanças” (Aragão, 2022a, p. 55). Ele se exemplificava como uma espécie de narrador com narrativas para Surdo[as], dizendo que não o impedia de realizar qualquer atividade:

Eu posso aprender a dirigir carro, moto, eu posso me comunicar em minha língua tanto com ouvintes ou com Surdos[as]; posso aprender português que é a minha L2, [...] ensinar a nova geração de Surdos[as], as crianças para que se desenvolvam assim como eu me desenvolvi (NA, Figura 37).

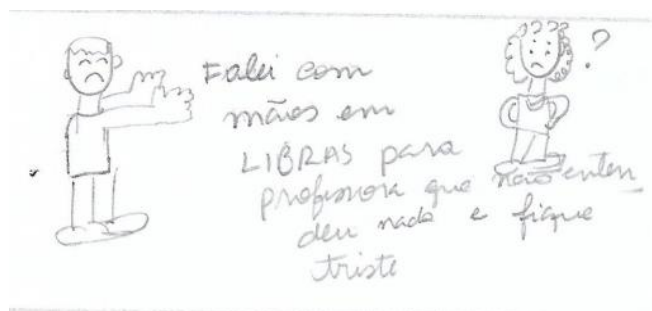
No fragmento acima, o verbo “poder” na primeira pessoa se repete em todo o

texto. Se ele podia atuar em qualquer espaço, desenvolver-se, e isso ele fazia muito bem, pensar em ensinar era uma resposta para a visibilidade de seus pares. Ele nunca se sentiu mal por ser Surdo. O dilema eram as pessoas ouvintes: “Falei com as mãos em Libras para a professora que não entendeu nada e [eu] fiquei triste” (OP, Figura 37). Ainda assim, para ele, era grandioso ser Surdo: “É normal não ouvir. Quem precisa de atenção são os ouvintes. Eles precisam melhorar suas emoções, afetividades e o respeito às pessoas diferentes” (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da NA).

Essa afirmação enfatizada por *Livre* nos chamou a atenção sobre a maneira como “[...] as emoções configuradas pelos indivíduos na sua experiência são tratadas como sendo irrelevantes, [...] apontadas como tendo efeitos negativos sobre a razão” (Aragão, 2007, p. 8). E *Livre* destronou posicionamentos eurocêntricos excludentes e propôs reflexões para além do que definimos e determinamos para os corpos e suas diferenças. Sua história foi mesmo de vitórias e avanços. Estar envolvido em questões de políticas de acessibilidade fez com que ele fizesse da sua vida sua maior arma social para mudar o quadro das exclusões nas escolas, um dever que para ele era fruto dos seus “sentires” (Maturana; Yáñez, 2009a).

Era ferrenho lutador por uma política bilíngue nas escolas públicas. Não aceitava o oralismo: “O Surdo[a] tem que aprender a sua língua natural, a Libras, e também a língua portuguesa (L2). Está na lei” (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da NA). E mesmo passando por processos atravessados pela exclusão, ele resistia: “Eu era triste porque não tinha a presença do intérprete de Libras na sala [de aula] da escola. [Mas] meu sonho foi [era] ser professor de Libras” (OP). Esse é o seu simbólico espelho: enxergar-se transformador do que se foi; de um passado que o tornava triste e angustiado: “Eu escrevi errado no caderno [junto] com colegas da escola que não entenderam e [eu] fiquei angustiado” (OP). Além disso, “o oralismo foi muito forte em minha infância. De minha mãe me obrigando a me esforçar nos estudos, nas provas para que eu sempre pudesse ser aprovado no ensino básico (QF).

Figura 38: Oficina pedagógica de *Livre* sobre a escola⁵⁷



Fonte: Dados da pesquisa.

Trouxe ainda, em seu relato, que os recursos tecnológicos permitiam uma melhor acessibilidade, e ele criou os próprios “artefatos da sua cultura”. A sua narrativa sobre “[...] chegar até aqui, nesses conhecimentos” e “os estudos e sua intensidade participativa em movimentos” (NA, Figura 38) deu-lhe grande visibilidade no universo Surdo da sua cidade e em outras também, inclusive em outros estados. Ele era o pioneiro em formação acadêmica em Libras e levou consigo outros tantos pares para esse universo muitas vezes inimaginável.

Debati com ele sobre a sua narrativa. Disse-lhe que estava muito rica, inclusive na produção escrita, e ele me respondeu assim num momento da informalidade: “*eu aprendi muito aqui na Sala de AEE*” (Texto sinalizado por *Livre* durante CI). Em nossas conversas, *Livre* sempre era observado pelos[as] outros[as] Surdos[as], pois era a referência de resistência, como numa redefinição dos “[...] fenômenos da linguagem como linguajar, e do conhecimento como conhecer, da emoção como emocionar, imputando-lhes uma característica de ação dinâmica efetiva [...]” (Aragão, 2007, p. 11).

Ele sempre foi o ato, a ação, a negociação, a resistência. Sua narrativa era também uma prática coordenada com outras histórias: “Nunca quis aprender e guardar pra mim. Eu sei que muitos Surdos precisam de mim” (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da OP). Sua constante dialógica se reverberava com *Estrela Lua*. São dois egressos que se propõem a transformar o mundo do Outro, num sistema vivo e num ambiente se modificando de maneira harmônica (Maturana; Varela, 2001). A alteridade política e social era o seu fazer constante. Após ser aprovado em um teste para Educador de Língua de Sinais — Instrutor Surdo —, seu cotidiano era estar em

⁵⁷ “Falei com as mãos em LIBRAS para [a] professora que não entendeu nada e [eu] fiquei triste”. (Figura 38, tradução minha).

vários espaços propondo formações e palestras, para além do emprego fixo garantido. Rompendo com diversos paradigmas socioculturais, ele intensificou sua práxis dizendo: “Também posso palestrar em minha língua para ouvintes junto com um[a] intérprete fazendo a tradução para o público. Também posso atuar como intérprete através da técnica do ‘feedback’” (NA, Figura 37), porque seu corpo todo são muitas linguagens.

O verbo poder, acima registrado em sua fala, era o que o tornava consciente de sua surdez, não como um sujeito patologizado, mas como aquele que dava autoria à sua voz, autor de sua própria história, da sua identidade, cujo fazer era lutar contra a hegemonia oralista e que, “[...] para Rajagopalan, as identidades construídas na e pela linguagem são identidades múltiplas, dinâmicas e permeadas de uma multiplicidade de fatores emocionais, sociais e ideológicos” (Aragão, 2007, p. 15). Em “Eu fiquei surdo, por quê?” (NA, Figura 37), há uma consciência de si nessa pergunta que extrapola qualquer teoria, contrariando o senso comum que insiste em dizer que Surdo não pode ser isso ou aquilo. *Livre* tem o seu linguajar com o Outro, com o qual intensifica seu estar-em-si e com no Outro. Suas lutas corroboram essa afirmativa. “Ficar” ou se tornar Surdo para ele era diferente das compreensões que os outros (os rapazes) participantes tinham de si. Eu me inquietei e parti para a pergunta: “Você ficou ou você é Surdo?” E ele respondeu sabiamente, e essa aula valerá para sempre em minha vida e deverá ser anunciada por todos os lugares:

Eu nasci ouvinte e fiquei surdo. Mas hoje eu sei que eu sou Surdo. E diferente de ficar e de ser é que antes era ser Surdo por conta de uma doença. Eu tive infecções nos ouvidos. Mas hoje, eu sou Surdo com a minha identidade e saudável. **Eu não sou mais o doente.** Eu não escuto, mas sinalizo, **convivo com a minha comunidade surda,** tenho **minha língua natural,** sou casado com uma mulher Surda e **não me vejo incapaz de nada.** Eu sou Surdo, feliz e amo muito a Libras (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação do ES).

Na sua colagem (ES), eu perguntei: “você vai escrever?” E ele respondeu: “Acho que já me basta. Prefiro colar!” (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES). E continuou: A escola precisa urgente se **adaptar às diferenças** das pessoas” e “**As aulas** precisam ser **diferentes** também. Cada um aprende de um jeito. Não há como ensinar de uma forma só. E a escola precisa ser bilíngue, entende?(Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

A palavra diferente tomou uma proporção que sai desse Corpo Surdo e se estende por outros lugares onde esse corpo está e estará. Não havia mais limites: “Me recordo do reconhecimento da Lei de Libras 10.436/02 e de todo o progresso que tivemos depois dela” (QF). Aqui é nítida a consciência de que “[...] o domínio da auto-

observação, da autoconsciência e o viver na consciência são fenômenos que ocorrem no viver na linguagem, pois é no linguajar reflexivo e recursivo que nos tornamos autoconscientes e produzimos uma consciência no viver” (Aragão, 2007, p. 75).

Figura 39: Entrevista semiestruturada de como *Livre* se lembrava da sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

A consciência de conversação que *Livre* propusera está na linha tênue entre a razão e a emoção. Está no jogo de emoções referentes aos cuidados humanizados sobre os Surdos[as] e, ao mesmo tempo, propondo discussões práticas sobre as leis de acessibilidade para pessoas surdas. Aragão (2007, p. 77), nos diz que:

[...] de acordo com a Biologia do Conhecer, o amor, [...] não é uma virtude, mas um modo de relacionar dos seres vivos em que os outros surgem como legítimos outros na convivência. Isso é central no estabelecimento de domínios de transformação na convivência, como a sala de aula e os espaços psíquicos.

Assim como ocorre na autenticidade da narrativa, dos seus quereres, dos sentires dos sonhos de *Livre*; e também no amor, como uma necessidade de conviver e enxergar as diferenças: “E tudo isto acontece em uma dinâmica relacional de mútua sintonia e harmonização sensorial entre os que conversam que só é possível em mútuo respeito da dimensão do amor” (Maturana; Yáñez, 2015, p. 52). Para isso, as emoções se imbricam na unidade relacional, no fazer viver, na recriação do operacionalizar individual através da coletividade — a convivência com os outros numa permutação necessária, porque, do contrário, “[...] o outro fica sendo a imagem de um outro somente da manipulação numérica, um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos” (Skliar, 2003b, p. 75).

Legitimar os outros não significa tratá-los pelo viés da alteridade — porque esta também é segregacionista e compõe discurso de poder —, mas propor relações

pacíficas, humanizadas numa construção consensual coletiva. As memórias do participante *Livre* sobre seu protagonismo surdo são determinadas pela presença da Medicina (Figura 40).

Figura 40: Entrevista semiestruturada de *Livre* sobre contar a própria história



Fonte: Dados da pesquisa.

Sua cabeça está cheia de interrogações. Descobriu que era Surdo e questionou:

Sou gêmeo com meu irmão. Ele ouve e eu sou Surdo. Eu sempre fui uma criança doente. Os médicos sempre estavam em minha vida. Foi a vontade de Deus, por isso nunca quis implantar um aparelho em minha cabeça (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

E aos poucos, no decorrer do crescimento, a minha mãe percebeu que eu não respondia aos estímulos sonoros que ela produzia, que eu não respondia imediatamente como o meu irmão, e me levou ao médico para que fosse investigado (TV I).

Divinizar o *status quo* em “foi a vontade de Deus” era, de certa maneira, uma boa estratégia para estar em sintonia com o cosmos e com a autoaceitação, mas gerava novas questões: “Há a aceitação de si, de verdade?”, cutuquei até obter resultados. Munido do meu Diário de campo, fiz outras perguntas: a) Ser Surdo é vontade de Deus?; b) Você se reconhece uma pessoa Surda?

Livre apontou para as palavras “aula”, “intimidade” e “profissional” (Figura 40) e destrinchou sua colagem (Figura 40):

A minha história é íntima quando eu percebo que sou diferente das pessoas que ouvem. Mas é uma história que poderia ter se transformado em algo mais simples se, nas escolas, houvesse aulas que tratassem sobre diferenças nos corpos humanos. E que cada corpo tem a sua mensagem para anunciar. Eu tenho a minha. E a minha é fazer com que os profissionais da educação melhorem seus conhecimentos sobre os Surdos [e Surdas] do nosso país e da nossa cidade (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

Após uma pausa, como numa retroalimentação de suas memórias, *Livre* modula suas ações tendo como estrutura basilar a sua autonomia, como num viver no linguajar,

o que faz surgir “[...] o conversar na intimidade relacional recursiva que entrelaça as coordenações de coordenações de fazeres deste com o fluir do emocionar do conviver que se vive” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 33). E continuou:

Eu sou um profissional Surdo e sempre imponho respeito sobre meu corpo ou sobre qualquer outro corpo excluído. Por exemplo, professores [e professoras] ignoram quando os estudantes fazem bullying com gays, negros[as], povos indígenas e etc. E por que ignoram? Porque não estão preparados para lidar com o mundo diferente. Então, eu, muitas vezes, me senti só na escola. Era um terror ir estudar. Era sempre um sofrimento (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

A evidente consciência do universo paralelo entre Surdos[as] e Ouvintes se expõe nesse discurso. Além disso, fica claro que esse paralelismo é uma concepção criada e inventada nesta sociedade que, naturalmente, segrega corpos “sadios” de corpos considerados “doentes”. Mas é considerado corpo doente apenas porque propõe uma forma linguística que não se “enquadra” ao oralismo imposto pelo sistema colonialista. E essa certeza estava presente nas narrativas de *Livre*. Ele se potencializava e potencializava a sua fala quando questionava “porque não estão preparados para lidar com o mundo diferente” (Texto sinalizado por *Livre* durante CI). Nessa fala, *Livre* tira do seu corpo qualquer possibilidade de confinamento social. Seu corpo estava politizado e sua luta estava retroalimentada dia a dia e o seu:

[...] enredo fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa, para a maneira como esses acontecimentos são ordenados em uma sequência que vai se desdobrando até a conclusão da história, e para o esclarecimento dos sentidos implícitos que os acontecimentos possuem como contribuições a narrativa como um todo (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 93).

Figura 41: Entrevista semiestruturada de *Livre* sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

Seguindo o procedimento das narrativas, na entrevista semiestruturada, a

presença divina coordena o estado de surdez de *Livre*. “Novamente?”, questionei. Ele, de pronto, respondeu: “Se é vontade de Deus, não há porque o homem questionar” (Texto sinalizado por *Livre* durante aplicação da ES). Eu, mais convicto da grandiosidade presente no corpo de *Livre*, não me vi mais inquieto em questionar a presença do divino em suas respostas. Essa relação dele com Deus era de grande respeito, porque, eu intuía, havia uma comunicação entre ele e esse ser superior. Num retorno à história sobre os Surdos[as] como demonstramos no terceiro capítulo desta tese, o divino sempre esteve presente em algumas civilizações passadas.

Em seguida, surge a palavra “mudança”. Eu, particularmente, valorizei esse vocábulo e vi que era possível o humano mover-se, e não apenas estacionar suas vidas para sempre num tempo, sem haver transformações. E então retornei para *Livre*. “Mudanças? Quais mudanças?”:

Então, Ricardo, o que você está fazendo aqui com sua pesquisa de doutorado é um exemplo de mudança. Porque as pessoas não se interessaram antes? Por que não pararam para ouvir as opiniões das pessoas Surdas? Em você houve mudanças e em nossa turma também já está acontecendo mudanças. A gente fala/sinaliza e você anota e grava, e isso vai para um livro. Eu estou colaborando, porque sou de resistir e também porque você é uma pessoa confiável e que pode nos representar em qualquer lugar (Texto sinalizado por *Livre* durante aplicação da ES).

Compreendi que até essa construção de narrativa justificou que “[...] o que fazemos é refletir sobre a origem do humano e a [sua] realização, conversação e transformação do nosso modo de viver e conviver. E o fazemos desde o nosso viver e conviver no linguajar, no conversar e no refletir” (Maturana; Yáñez, 2015, p. 27), porque ocorreu de meu corpo ouvinte se predispor a pesquisar aquilo que era preciso por via da Biologia do Amar e do Conhecer. *Livre* detinha a consciência da sua importância e da importância de ser na convivência com o outro na convivência:

Nós, Surdos, agora seremos anunciados e na hora de a gente participar em todos os eventos com ou sem você, a nossa voz vai ser respeitada e reconhecida. Precisava de uma mudança pra isso acontecer, embora isso já devesse ser respeitado há muitos anos. As Leis estão aí (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

A partir dessa “aula” de cidadania, retornei ao meu lugar de fala, como representatividade para a continuidade de outras pesquisas que surgirão. *Livre* sabia que minha pesquisa tinha seu peso, mas sabia que, até determinado momento, ela se afastaria e seu corpo se efetivaria como a verdadeira narrativa, a narrativa com a

experiência e a autoridade presentes em seu corpo. Era um Corpo Surdo consciente de suas habilidades, capacidades e até limitações, o que é algo humano. E mesmo com todas as convicções políticas presentes nas narrativas de *Livre*, havia a memória dos lugares por onde ele trilhou. Havia memórias de esquecimentos de corpos.

Figura 42: Entrevista semiestruturada de como era a vida de *Livre* na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

É unânime, por exemplo, ter nessa pergunta resultados tão semelhantes (Figura 42) entre os[as] participantes. A presença de emoções de tristeza, dor, raiva me levava a retomar as outras narrativas sobre o papel da escola nos Corpos Surdos. Não estou aqui para culpar ou acusar, principalmente quando essas emoções “negativas” se intensificam nos[as] participantes mais velhos[as]. Teoricamente, eu poderia dizer que os[as] participantes mais jovens não traziam essas emoções. Mas não foi o que ocorreu. Ainda era frequente esse lado negativo nas escolas e nas atitudes de alguns[algumas] profissionais.

Se fosse por questão de formação continuada, eu diria que no passado era mais difícil, porque, além das tecnologias, não se pensava em Libras como uma língua pertencente à comunidade surda. Mas, e nos tempos atuais? O que faltava para que a acessibilidade — o respeito às diferenças — acontecesse? Essas eram questões que permeavam o meu corpo e os corpos dos[as] participantes. Havia nas narrativas a cobrança por respostas: “Eu só queria entender o porquê de tanto ódio contra os Surdos na sala de aula e na escola, só isso!” (Texto sinalizado por *Livre?* durante aplicação da ES). De maneira lamentável:

Vivemos cegos! E não é que não vejamos. Mas que simplesmente não vemos-sentimos o que os outros veem-sentem. Hoje podemos entender que o ver-sentir não é captar o que está fora de nós, mas o ver-sentir é se encontrar em sintonia sensorial e coerência em tudo que surge no conviver [...] (Maturana; Yáñez, 2015, p. 31).

Contrariando a essa cegueira social, política, inumana, *Livre* abriu espaço para

uma discussão na turma. Fomos questionados coletivamente. E para embasar, joguei alguns questionamentos: a) Por que vocês acham que são odiados[as]?; b) Como vocês percebem que não são amados[as]?; c) O que seria ideal para solucionar esse problema? d) Há um problema nesses espaços escolares?; e) É o espaço ou as pessoas?

Livre afirmou que seriam necessárias novas reformas e formações nos currículos escolares. Para ele, as instituições deviam promover alegria, felicidade e o planejamento voltado para as pessoas que são diferentes. Para ele, muitas vezes, o ensino era cansativo e sem perspectiva, porque a prioridade era a oralização. Depois, porque o prejuízo linguístico para as pessoas Surdas invalidava as melhores oportunidades de trabalho e, por fim, ele apontou a necessidades de bilinguismo como lei efetiva nas redes de ensino. Complementou assim:

Quando eu ia para a escola, eu queria aprender o português como segunda língua. Eu não tive essa oportunidade. Sempre as professoras oralizavam e no ensino fundamental e médio era bem pior. Não dava pra acompanhar as aulas. Eu precisei lutar sozinho. E minha mãe ajudou muito. Ela buscava por meus direitos. Ela ia comigo cobrar intérpretes. Um dia ela conheceu você [apontou pra mim] e foi ótimo. E eu sempre te procurava com o meu caderno cheio de palavras que eu não conhecia. Foi muito bom. Eu aprendi muito e hoje sou bilíngue. Esse é o papel da escola, mas ainda falta muito (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

Se ainda falta muito, vamos refletir criticamente sobre as perguntas acima, sugeri. E voltamos ao início de tudo: Por que vocês acham que são odiados[as]? O participante *Frio* levantou a mão e disse: *por conta da língua*. (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES). Imediatamente, todos[as] queriam se manifestar, dando suas opiniões. E chegamos ao consenso de que se tratava, de fato, de política linguística. Tratava-se ainda de (pré)conceitos sobre ser Surdo[a] que nasciam dos pensamentos hegemônicos e fonocêntricos que odiavam, que ignoravam, que desconheciam e que determinavam lugares — traços do patriarcalismo. Então, receber um[a] estudante Surdo[a] na sala de aula, para muitos[as] professores[as], era desestruturar o padrão oralista, era tirar do lugar comum, era desorganizar a sala. Por isso que as famílias adentravam os espaços educacionais para reivindicar o respeito para além de um sistema linguístico.

Figura 43: Entrevista semiestruturada de como era a família de *Livre* e o que ele Lembrava.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta questão, *Livre* sinalizou: “Minha família sempre foi legal comigo” e seguiu em sua narrativa:

Minha mãe sempre foi mais presente. Ela sempre estava ao meu lado. Muitas vezes ela saía do trabalho para me acompanhar. Era ela que também me levava no hospital, porque eu era muito fraco e doente. É muito legal ter uma família que acompanha a gente (Texto sinalizado por *Livre* durante a aplicação da ES).

O conjunto de palavras presentes em sua colagem (Figura 43) já facilitava a compreensão sobre o papel da família na vida de uma criança e, mais especificamente, uma criança Surda. “Interesse”, “alegria” e “amor” reverberaram os discursos que valorizam a presença da família na vida dos seus filhos[as], inclusive nas escolas. A imagem do dedo polegar revelava que havia uma sintonia entre a pergunta e a colagem. Apesar dessa positividade, *Livre* disse que nem sempre foi assim, porque não havia comunicação em casa. E, de fato, nós, ouvintes, oralizamos a maior parte do tempo. Muitas vezes, sem qualquer intenção de excluir, havia ações que se efetivavam como exclusão em todos os lugares. E dentro de casa não era diferente: “em casa, minha mãe também falava comigo, mas eu não entendia. Minha família não queria aprender Libras para comunicar. Então, era um prazer estar com amigos Surdos, eu aprendia muito com eles” (VT I).

As pessoas surdas avançavam na estrutura linguística, mas em casa não havia como sinalizar. E aí surgiam o desencontro linguístico e a falta de comunicação. Esse era um dos motivos que levavam os[as] Surdos[as] para igrejas, associações, grupos de estudos específicos, a fim de praticarem e usarem a sua língua de sinais. Muitos[as] optavam por passar o dia inteiro fora de casa, conectando-se com outros[as] Surdos[as], pondo em prática as conversações (CI).

Nossas reflexões intensificaram mais e mais a criticidade de *Livre*. Ele avançava, debatia, num desempenho intenso. Circulava por diversos espaços da sala de AEE, colhendo informações e buscando resultados. Suas narrativas demonstravam o potencializar das conversações, as emoções e as reflexões. Pautavam suas convicções bilíngues, pois a escola sempre retirou de sua existência qualquer possibilidade de crescer e de avançar enquanto pessoa Surda e plena de sua identidade. A luta sempre foi solitária, mesmo ao lado de sua mãe:

Entrei na faculdade, fiz Letras-Libras e novamente me deparei com a

barreira da comunicação, pois tinha intérprete, mas a tutora não sinalizava priorizando a comunicação visual e as aulas também eram em português oralizado. A quantidade de livros para leitura recomendada era grande, os livros eram densos e eu ainda com muita dificuldade com o português. Eu pude contar com o apoio do professor Ricardo Dantas, quanto às orientações no meu trabalho de conclusão de curso e nas conversas sobre o que poderia ser melhor para mim na área profissional. Concluí, cursei uma pós e agora sigo caminhando. Muito obrigado! (VT II).

Apesar de tantos despropósitos na vida de *Livre*, sua consciência crítica tornou sua vida uma realidade transformacional para outros corpos e em diversos espaços. Ele sonhou e realizou seu sonho, sendo hoje um professor de Libras. Sua atuação era admirável, assim como a sua imagem o era para outros[as] Surdos[as].

Figura 44: Colagem descritiva de *Livre* sobre o seu futuro⁵⁸



Meu sonho foi ser professor de
LIBRAS

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 45: Oficina pedagógica de *Livre* sobre mudanças a partir das reflexões⁵⁹



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante de suas conquistas, *Livre* concluiu sua participação nesta pesquisa, demonstrando a sua (auto)apreciação enquanto homem, professor, amigo e intelectual

⁵⁸ “Meu sonho foi ser professor de Libras” (Figura 44, tradução minha).

⁵⁹ “Eu sou surdo, [sou] feliz e amo muito [a] LIBRAS” (Figura 45, tradução minha).

Surdo: “Eu sou Surdo, [sou] feliz e amo muito [a] Libras” (QF).

5.1.5.1. Síntese das emoções de Livre

Quadro 6 — Livre

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICA	Sua narrativa perpassa pela escola como o lugar que lhe fazia brotar emoções negativas como tristeza e angústia. Era o lugar da tristeza, porque não havia comunicação. Ele se descreve como uma pessoa capaz de fazer qualquer coisa. A doença que o acometeu não o proibiu de ir à luta por seus direitos. Mas, sabe que a falta do bilinguismo “danifica” a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. A mãe foi a presença essencial, aquela que nunca o abandonou. Ainda assim, <i>Livre</i> revelou muita tristeza quando falava na escola do passado. Para ele era muito sofrimento.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	Nesse ponto da pesquisa, a presença da medicina conduzia novamente toda a sua história, como ele já houvera sinalizado na narrativa autobiográfica. Embora consciente de sua realidade, usou desse contexto para retroalimentar suas transformações. Sabia de sua competência, mas reiterava a todo tempo que a escola foi um lugar positivo e negativo para ele. Primeiro por conta da aprendizagem que era o seu foco. E depois por conta da ausência de políticas linguísticas de acessibilidade. Sua emoção de tristeza ainda prevalecia em seu narrar. Em outro momento, <i>Livre</i> demonstrou medo, tédio e confusão, porque era o mundo de quem falava e somente ele sinalizava. Em seus discursos havia efetivamente a sua forma política de analisar e enxergar a escola. Ele buscava por respostas para entender o mundo. Isso sempre o motivou a não se permitir se subalternizar pelo discurso do ‘de fora’, dos discursos discriminatórios que tornam os corpos Surdos assexuados, incapazes, dominados pelo sistema.
COLAGEM DESCRITIVA	<i>Livre</i> tencionou para mudanças tanto em suas emoções quanto nas emoções dos[as] amigos[as] Surdos[as]. Ele já queria se tornar livre, expressando muitas vezes a ideia de que era um pássaro. Seu linguajar buscava outros linguajares. Sua prática era de coletivizar a luta e isso revelou muitos avanços em sua trajetória durante a pesquisa.
FILMAGENS	Retoma a sua história, falou do seu passado, da sua família e, embora reconhecesse a falta de comunicação nesses espaços, <i>Livre</i> se propôs a seguir, a continuar sua trajetória, dominando mais e mais a sua língua.
QUESTIONÁRIO FINAL	Ele se mostrou plenamente envolvido em emoções de amorosidade, afetuosidade quando se prontificou a ensinar o que eram as políticas linguísticas para Surdos[as]. Travar a batalha pensando no coletivo é o que Maturana chama de amar como uma ampliação do olhar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.6. Raiva

O participante *Raiva* chamou muito a minha atenção pela escolha desse pseudônimo. Perguntei-lhe o porquê dessa escolha. Ele disse que tem raiva de muitas coisas, principalmente por não dominar muito a Libras. *Raiva* afirmou: “minha escola não me ensinou a minha língua” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação do QI). Calou-se com o semblante de raiva. Sua história se assemelhava às demais histórias de pessoas Surdas: a exclusão, a segregação, a falta de apoio na escola e em casa. Sua raiva era a sua força de transformar a vida.

Eu sempre o incentivei a buscar a sua independência enquanto pessoa inteligente e capaz. Sinalizou com as duas mãos me pedindo calma. Descobriu que era surdo do 0 aos 4 anos. Nasceu Surdo e só conseguiu aprender a Libras com mais de 19 anos. Essa aprendizagem se deu tardiamente na escola. Seu domínio em L2 era pequeno, apesar de afirmar que usava as duas línguas com frequência. O não domínio da língua portuguesa com fluência não o impedia de linguajar suas emoções diversas. O lugar onde mais usou a língua de sinais foi na escola, pois a família não sabia Libras.

Figura 46: Narrativa autobiográfica de *Raiva*



Fonte: Dados da pesquisa.

Sua narrativa inicial trouxe a palavra “histórias”. *Raiva* gostava de contar suas histórias. Narrou-se muitas vezes na sala de AEE durante a pesquisa e também nos encontros informais, mas sempre quando estávamos sozinhos nesses espaços. No grupo, ele se reservava. Cumpria a sua obrigação de acompanhamento pedagógico comigo. Na Figura 46, ele demonstrou elementos de timidez, vergonha e silêncio. Justificou que tudo era por conta do contexto ouvintista. Para ele, essa imagem que o Outro tem do seu corpo e das suas expressões (timidez, vergonha, raiva) “Era melhor, pois assim não me

chateavam. As pessoas me olhavam como uma pessoa estranha” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da NA). O que mais o incomodava na escola era a decepção causada pelas pessoas, principalmente pelas professoras. Porém, suas narrativas foram sendo contadas mediante a confiança que sentiu no grupo. Fora dali, ele estava sempre em seu lugar de recolhimento e acolhimento: o próprio corpo.

A escola primária foi um grande mal em sua trajetória. Era excluído, embora sentisse algumas emoções de cuidado e carinho de uma professora, apesar de ela não saber sinalizar. Viver numa cidade pequena não lhe deu a oportunidade de saber a língua de sinais. A língua portuguesa também lhe foi muito pouca ensinada. Na sua escola, não havia intérprete de Libras. Então, seu mundo foi mesmo o do silenciamento social. Além disso, na família, ninguém se comunicava, a não ser utilizando gestos, mímicas.

Segundo Aragão (2007, p. 75), “[...] é a linguagem vivida em contextos socioculturais que possibilita o fenômeno da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano”, o que não ocorreu nesse período narrado por *Raiva*. Contudo, com a chegada do celular muita coisa mudou, e ele conseguiu se conectar com seus pares. Criou estratégias para se comunicar, usando, inclusive, *emojis* em seus diálogos. Para ele, o seu aparelho lhe proporcionava ideias legais. Quando lhe perguntei sobre a sua vida no passado, ele me disse que, se tivesse um celular, tudo seria melhor, porque “o celular não me incomoda, só me ajuda. Com ele eu sinalizo com quem eu quero e só me olha quem eu aceito” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da NA). Sua raiva era sempre. Não aceitava brincadeiras de determinados colegas.

Seu aparelho digital estava o tempo inteiro conectado para possíveis dúvidas quando fosse escrever alguma resposta. As imagens são seu grande interesse: “É bem melhor. Facilita a minha vida e eu posso contar a minha história com mais facilidade” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da NA).

Figura 47: Narrativa autobiográfica de *Raiva* sobre sua história de vida



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse segundo momento, referindo-se à Figura 47, *Raiva* fez questão de ironizar a escola: “Não é essa a escola que conheço” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da NA). Eu queria saber mais e questionei: “que escola você gostaria de ter?” Ele me olhou e disse em língua de sinais: “Uma escola com mais amor, com as pessoas se abraçando, sem separar ouvinte de Surdo. Nesse grupo é **diferente**, aqui tem você e os **colegas**. Aqui eu brinco **um pouco**, eu faço **piadas** e me **divirto** muito” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da NA). *Raiva* já iniciou nas primeiras narrativas um processo reflexivo, pois é na reflexão que “[...] a autoconsciência surge como um fenômeno processual de distinções de distinções e de coordenações de ações recursivas” (Aragão, 2007, p. 75).

O apego que eu percebi nele pelo grupo e por nossos encontros deu o “feedback” positivo que eu esperava. No entanto, meu fazer tinha que ser mais intensificado pela afetividade. E eu me propus, a cada encontro, agilizar o afeto por meio de sinais, mesmo à distância, naquele espaço. Se não fosse a pandemia da COVID-19, estaríamos mais próximos fisicamente. Senti que a sinestesia poderia ser um grande passo para grandes transformações. Não havendo essa possibilidade, intensifiquei meu fazer por meio de outras estratégias: olhando e visualizando as narrativas que antes nunca foram permitidas (QF):

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc. (Skliar, 2015, p. 27).

Suas mãos e seu corpo todo sempre eram de amor, de carinho, de sinais plenos de emoções na sua relação comigo. Era um participante cheio de emoções, mas que estavam aprisionadas em suas memórias. Para ele emoção era “sentir [o] abraço”, escreveu numa folha avulsa e me entregou (DC). Esse emocionar era recíproco. O tempo inteiro eu buscava entender a raiva naquele corpo cheio de outras tantas emoções bonitas. Mas eu entendia que a raiva era sua “mola mestra” em busca da transformação negada historicamente. A emoção da raiva era a sua luta. Historicamente, suas narrativas foram bombardeadas por comportamentos e atitudes patriarcais, contrariando as culturas matrísticas que

[...] estão centradas na visão materna do cosmos como aquele que

acolhe, contém e nutre dando e tirando na renovação cíclica do existir. Conservação no modo de viver cotidiano da unidade da existência com o mundo natural e o *bem-estar* que esse modo de viver supõe, surgindo o amar como fundamento do viver desejável (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 35, grifo dos autores).

Lembro-me que, em todos os momentos que lanchávamos, ele se sentava ao meu lado e, sinalizando, expunha que as pessoas eram chatas e que a escola era difícil. Isso demonstrava o quanto as pessoas o excluía[m] e o quanto isso o fez pensar o mundo por um único olhar (CI). Eu, porém, tentava amenizar essas dores propondo a ele que pensasse em pessoas legais, parcerias e amigos[as] e que nem todas as pessoas eram iguais; afinal, nós estávamos trabalhando e discutindo sobre as diferenças. Mas também sei que essa sua narrativa tinha motivos, e meu lugar enquanto pesquisador era de ouvir o seu linguajar emocional. Ainda assim, estávamos apenas no início do processo investigativo-participativo. Como seria até o final da pesquisa? Eu me indagava o tempo todo.

Figura 48: Oficina pedagógica — colagem de *Raiva* sobre a escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 48, há uma narrativa muito expressiva que se apresentou nas emoções de *Raiva*. Os traçados da imagem conduzem o olhar para dentro, para a sua busca pessoal. Quem o escutaria? Quem o enxergaria? Com quem ele sinalizaria sua Libras linguageira? O mundo imposto a ele não o permitia a convivência colaborativa no “[...] mundo divino concebido para explicar a ordem e a desordem na harmonia da conservação do viver [...] [nem no] mundo de coerências humanas, com desejos, ações e sentires humanos, maternal no ser acolhedor [...]”, mesmo com as exigências próprias do viver (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 36).

No decorrer dos nossos trabalhos, ele sempre intensificou a tristeza de que era muito ruim ser Surdo. Que sempre tinha raiva quando lembrava como era ser Surdo na

sua cidade de origem. Na colagem a seguir (Figura 49), ele usa a expressão “interesse” e mais uma imagem representando alegria. Minha curiosidade foi provocada e eu logo quis entender a sua narrativa. Questionei dizendo não estar entendendo a relação entre a imagem e a história contada outras vezes por ele, e então fui “[...] ativar o esquema da história [...] [e] provocar narrações” do participante (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 96). E sua resposta foi:

Meu passado foi ruim e muito triste. Muita exclusão. As pessoas me ignoravam em todos os lugares. Mas minha história está mudando, porque tenho essa sala especial, tenho intérprete, tenho colegas Surdos e tenho você, Ricardo. Eu sinto alegria aqui e quero muito melhorar no português e na Libras. Você faz teatro com o grupo e eu aprendo muito. Meu interesse é pelo futuro melhor. Entendeu? (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Figura 49: Entrevista semiestruturada de *Raiva* sobre sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

Não se tratava apenas de uma sala de AEE. Havia na verdade a conversação deliberada, participativa, humanizada por todo o coletivo. Eu balancei a cabeça, afirmando que havia entendido. Ele parou um pouco e pediu para complementar o seu pensamento: “Eu sou alegre quando tenho outros Surdos por perto. Quando estou com ouvintes fico sempre com uma sensação ruim, porque eles me olham e riem. Queria que fosse diferente, que as pessoas aprendessem Libras” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES), tratando aqui da sua identidade cultural, que, conforme Norton (2008 *apud* Aragão, 2007, p. 16), é aquela que

[...] faz referência a desejos: desejo de reconhecimento, de filiação e desejo de segurança. Desta maneira, ela [Norton] argumenta que a pergunta sobre “quem sou eu”, não pode ser dissociada de “o que posso fazer” e “o que tenho permissão de fazer”. Ou seja, os desejos aos quais ela faz referência não podem ser compreendidos adequadamente sem levar em consideração as condições e as estruturas sociais e interacionais que podem ou não fornecer oportunidade para a realização de tais desejos.

Portanto, observemos como as narrativas de *Raiva* estão associadas às conversações exógenas do mundo patriarcal, daquilo que está fora da sua condição

fisiológica. A sua “raiva”, como ele também se descreve, é a emoção que domina a sua não aceitação da exclusão, porque essa raiva é o Outro. Ele é bem resolvido com a sua surdez, mas é contrário a qualquer ato de maus-tratos, segregação por parte de quem ouve, de quem o julga por sua diferença: “A *Era matrística* que entra em seu desvanecimento quando as diferenças passam a ser motivos de discriminação que justificam a apropriação de instrumentaliza o viver de outros seres [...]” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 37).

Um dia ele me disse:

Eu quero tanto encontrar uma menina pra namorar, mas só aparece ouvinte. E eu não quero uma mulher ouvinte ao meu lado. Eu nunca saberei o que ela vai falar de mim diante de outras pessoas que também ouvem. [E concluiu]: Eu quero uma namorada Surda, porque assim, serei feliz (Texto sinalizado por *Raiva* durante CI).

Nessa narrativa, há um fluir relacional de convivência que nega o modo próprio de viver do participante Raiva. Ele limita-se a uma busca por seu linguajar a partir da existência de uma outra existência. Porém, o contexto ouvintista o empurrou para essa armadilha cultural patriarcal.

Figura 50: Oficina pedagógica — como *Raiva* será no futuro



Fonte: Dados da pesquisa.

Com a namorada Surda as conversações fluiriam, o linguajar reverberaria o amor e as emoções de conforto, de afeto, contrariando o apoderamento, o agenciamento dos controles sobre os corpos e suas diferenças, assim como a “[...] apropriação da alma de outros e na justificação racional da discriminação [...]”, nas quais são mantidas “[...]”

culturas centradas em relações de dominação, subjugação, hierarquia e na negação de si mesmo e do outro, próprias da relação de autoridade e obediência” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 39).

Dialogamos mais sobre ser feliz, sobre “ter uma namorada Surda”:

Porque eu cansei de viver a vida toda vendo as pessoas conversando e eu sem saber de nada. Isso me causava muita raiva. Ninguém olhava pra mim. Com minha esposa Surda, no futuro, a gente vai se comunicar muito (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Figura 51: Entrevista semiestruturada de *Raiva* sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

Sua trajetória de vida, no silêncio, tornou-o dono de suas escolhas e com muita determinação. *Raiva* é um participante que sempre buscou sua liberdade comunicacional. Ele reconhecia a sua diferença e priorizava, na vida, por acertar naquilo que tanto sonhava: ser um professor de Libras. O afeto para ele era condição de resgatar no outro aquilo que lhe foi negado: a comunicação, a sinalização, a conversação consensual coordenada. Perguntei-lhe o significado da palavra “afeto” e da sua relação com o seu Corpo Surdo:

Eu queria ouvir, mas Deus me fez Surdo. Eu sou diferente. Tenho que ser melhor e tenho que ter afeto pelos colegas Surdos iguais a mim. E afeto é fazer o bem e respeitar. Por isso gosto de estar perto deles [dos colegas Surdos], porque fico forte. Eu sei que o passado foi ruim e eu tenho raiva. Mas eu preciso mudar [...] né (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Nessa narrativa, eram perceptíveis diversas modulações positivas na reestruturação do pensamento de *Raiva*. Embora se retroalimentasse sobre o passado, ainda assim, ele já tencionava mudanças na vida, nas emoções. E mais uma vez reitero o que Maturana chama de conversações matrísticas, pois já habitavam, no corpo desse participante, as metáforas das desamarrações de cercas imaginadas, cercas controladas pelo mundo na “[...] negação explícita ou implícita do amar” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 39).

A cada resposta dada, surgia uma lição de vida que o mundo humano merece e precisa conhecer. No excerto acima, *Raiva* se enquadra perfeitamente em sua cultura Surda a ponto de se propor “fazer o bem e respeitar”, ou seja, cuidar dos “iguais” a ele.

Semelhantemente ao participante *Livre*, a presença de Deus enquanto responsável por sua surdez se torna um balsamo: “*Deus me fez Surdo*”. Entendi, portanto, que essa figura de Deus perpassava a essência matrística do amar, do ser coletivo:

[...] do modo de viver e conviver em coerências com o mundo natural.
[...] Num viver assim, a atitude cotidiana é a de colaboração no conviver [...] do cuidar das crianças, [...] num mundo de viver cultural, [...] que não dá vez à conservação da dominação e da sujeição [...] (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 36).

No excerto “mas Deus me fez Surdo”, *Raiva* apresentava, nitidamente, a consciência de sua diferença e de sua qualidade na diferença. O afeto (Figura 51) é a sua grande qualidade e era assim que ele ia lentamente se transformando em potência no seu novo cotidiano. Ele já se apresentava menos raivoso do que no início e estava transformando essa emoção em luta e resistência, ou seja, “[...] o conhecer é o transformar-se [...]” (Aragão, 2007, p. 70).

Figura 52: Entrevista semiestruturada de *Raiva* sobre a escola. O que lembrava?



Fonte: Dados da pesquisa.

Semelhantemente aos[às] demais participantes, as narrativas de *Raiva* assustavam. Isso era positivo, porque propunha conversações reflexivas e novas discussões e escutas ativas, com diálogos mais eficientes, porque o Outro sempre tem algo a dizer, a contar, a narrar. O que ocorreu foi que ele contou com a presença de um grupo que quis visualizá-lo. Em seguida, levantou-se da cadeira e me tocou. Fez o sinal de “venha ver”. Usei a expressão facial de “o que é?”. E ele sinalizou:

Na escola eu tinha medo, tristeza, raiva e ódio. Lembra [a escola] muita gente rindo de mim, até professoras. Mas a escola mudou hoje. Está bem melhor. Eu profiro a escola de hoje. Eu gostei quando mudei para Itabuna. Depois eu soube dessa sala. Fique muito feliz. Quero esquecer a escola do passado, mas ela [a escola] sempre aparece na minha cabeça, até nos meus sonhos [fez sinal de ódio] (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Os passos iniciais foram dados. A reflexão e autorreflexão intensificaram muitas e novas possíveis transformações. Percebam que *Raiva*, no início, abordava o tema

“escola” de maneira reservada, porque aquele lugar era a sua referência para uma prática do ostracismo. Não foram mudanças que ocorrerem abruptamente. Elas surgiram lentamente. Eram muitas histórias passadas que atravessavam a alma e “os corpos” de *Raiva*. Ele tinha muitos corpos: um que desejava a sua língua materna; outro que pleiteava atenção; outro que se recolhia com muita raiva. É interessante que, quando elaborei as perguntas referentes à escola e à sala de aula, imaginei que as respostas seriam unificadas e que, em algum momento, um participante dissesse: “eu já respondi isso quando falei de escola”. Porém, foram narrativas totalmente diferentes, embora muitas emoções negativas e positivas tenham sido semelhantes.

Também, a sala de aula era o pior lugar do mundo. Era só eu Surdo e não tinha intérpretes. Hoje ainda tem pessoas ruins. Outro dia os colegas estavam rindo de mim e fazendo brincadeira que eu não entendia. Fiquei três dias sem vir à escola. Depois que você foi lá à sala conversar, tudo mudou [apontando pra mim]. Mas hoje está bem melhor. Às vezes me dá uma confusão na cabeça, uma agonia, porque não entendo nada. Aí eu fico com raiva (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Eu precisei intervir. Disse-lhe da importância de ele reconhecer que houve mudanças, que foi uma época difícil, de fato. Mas que o mais importante era ele colocar todas as emoções para fora. Assim ele ficaria mais leve, mais cheio de vontade de se melhorar, de mudar. Na verdade, “[...] o que fazemos é refletir sobre a origem do humano, a realização, a conversação e a transformação do nosso modo de viver e conviver. E o fazemos desde o nosso viver e conviver no linguajar, no conversar e no refletir” (Maturana; Yáñez, 2015, p. 27, tradução minha).

Ele levantou a mão e disse: “É muita coisa na minha cabeça. Nem gosto de lembrar. Só de uma professora que cuidava de mim, mas não sabia Libras. O resto era tudo ruim (silenciou)” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Em sua filmagem ele reforçou o lugar que a escola lhe colocava:

O contexto se passa numa sala de aula. Temos o professor ouvinte e o aluno surdo. O professor se coloca no momento das explicações sempre de costas para os alunos surdos e escrevendo constantemente no quadro, por sua vez, ignorando preconceitosamente a nossa presença por sermos surdos. O aluno inquieto e aflito diz ao professor: “estou com dificuldade, está complicado, não estou compreendendo este conteúdo, é muito texto em português, não estou entendendo nada”. Mas o professor dá prosseguimento à sua aula ignorando nossa existência ali. Permanecemos isolados (VT I).

No excerto “uma professora que cuidava de mim, mas não sabia Libras”,

encontrei o que eu precisava naquele momento catártico. Foi nesse instante que dialogamos sobre as relações humanas. Que era possível encontrar pessoas boas no decorrer da vida. E que tudo isso servia como aprendizagem. Ele me olhou, fez o sinal de positivo e continuou a tarefa. E eu, vendo a sua mente em “erupção” [“É muita coisa na minha cabeça”], pude afirmar que “[...] o mental tem a ver com um modo de ser e de estar com outros no mundo e com nós mesmos, que no nosso caso tem relação com a linguagem” (Aragão, 2007, p. 71).

Figura 53: Entrevista semiestruturada de *Raiva* sobre sua família



Fonte: Dados da pesquisa.

O momento em que tratamos da família foi de bastante delicadeza. Essa presença é essência para o desenvolvimento das emoções de dentro de casa para o mundo. No entanto, a comunicação é basilar para que as conversações cheguem a um consenso e que as atitudes reverberem as emoções. Contudo, diante das narrativas apresentadas, o silêncio, no universo Surdo, e a falta de domínio da Libras dentro de casa criavam um abismo entre os corpos participantes desta pesquisa e suas famílias. Mas havia as linguagens que ultrapassavam as barreiras de uma língua específica, havia uma “maneira amorosa” de sentir o amor da família, especificamente da mãe. E *Raiva* enfatiza essa presença materna: “Eu lembro amor, porque minha mãe sempre **olhava** para mim. Ela tem muito **carinho** por mim. Às vezes eu ficava com raiva de tudo, depois eu ficava bem. É assim mesmo, não é Ricardo?” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Normalizar a raiva é uma atitude que explica o “ser um humano”, porque todos[as] nós sentimos raiva, além de outras emoções, como amor, alegria e felicidade. Enfim, há sempre momentos de transição de estágios de emoções. São essas modulações que nos transformam, nos conduzem a lugares muitas vezes inóspitos, isso porque, “[...] no momento em que se perde a confiança nas coerências espontâneas do mundo natural, aparecem a insegurança e o medo [...]” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 39). Da mesma forma, quando nos sentimos seguros e acolhidos, emoções positivas surgem no amar que somos: “[...] linhagem *Homo sapiens-amans amans* é a linhagem humana

básica em que se conserva o amar como a emoção-guia das redes de conversações do conviver. É a linhagem *fundante* e fundamental de nossa história evolutiva desde o início [...]” (Maturana; Yáñez, 2009, p. 40a, grifos dos autores).

Raiva sempre reagia após suas reflexões como se fizesse “cara de paisagem”, com um olhar distante. Era como se uma reflexão específica o fizesse retornar ao tempo e aos lugares de suas memórias. O mais interessante era a condição de reflexão que o tornava dono de si. Mas era numa dualidade entre o estar-em-si e o estar-no-outro. Quando ele fez a pergunta “*É assim mesmo, não é Ricardo?*”, eu saí um pouco do papel de pesquisador e me vi como o amigo, o conselheiro, o mais experiente nessa relação tão intensa e bonita que criamos nesse espaço [e também fora dele] de acolhimento e respondi que sim. Um largo sorriso de reencontro com a sua certeza se estampou. Era a conversação surtindo movimentos de troca e de apoio. *Raiva* grifou a palavra amor com o lápis vermelho e eu o perguntei qual o motivo dessa ação. Ele passou a mão por cima do papel e respondeu:

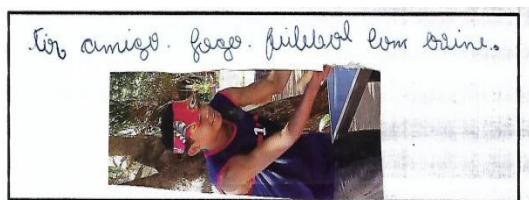
Eu gosto da cor vermelha. Parece que dá um poder. Minha mãe quando usa batom vermelho ela fica linda, mais bonita. E eu quero ter sempre minha mãe ao meu lado, porque ela é forte, é como o “Super-Homem” do filme (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES).

Na verdade, “[...] há sempre algo relativo na preferência desta ou daquela cor. [...] [E] existe um peso psicológico na preferência de uma ou de outra cor [...]” (Farina, 1986, p. 37). No depoimento de *Raiva*, mais uma vez se justifica a presença da mãe como a grande responsável pela existência e sobrevivência dos[as] Surdos[as] em meio ao universo oralista. Ele não a vê como a Mulher Maravilha, mas como o Super-Homem. Entendi que essa imagem correspondia a poder, força e proteção. O gênero, aqui, não gera conflito. Mas não hesitei em perguntar e ele respondeu: “Por que ela faz tudo em minha vida. Tudo” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da ES). *Raiva* já se expôs sem pudores. Suas armas agora são as suas conquistas. Havia uma recursividade em sua transformação. Seu passado impulsionava sua maneira de pensar para que o que foi dito ficasse por lá como uma mera referência:

Quero falar sobre as emoções. Eu sinto muita raiva. Podemos senti-las no nosso corpo de maneiras diferentes. A raiva, preocupação, nervoso, aflições, tristezas, medos, eles podem estremecer o nosso corpo, dormimos e acordamos sentindo emoções distintas. Sentimos até dor de barriga, vamos ao banheiro repetidas vezes. Tem situações que até tomamos medicações para resolver ou equilibrar essas sensações (VT II).

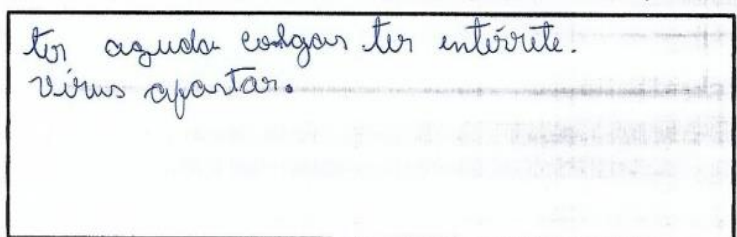
Essa narrativa foi de uma excelência política que provocou uma série de reflexões sobre as realidades que estão por baixo das nossas peles. Externar tal riqueza é o ápice para um pesquisador que conseguiu a confiança em seu participante. *Raiva* era a consciência de o quanto seu corpo foi profundamente maculado e agraciado por emoções. E essas emoções são as grandes motivadoras para o seu reencontro. Ele expôs a alma. Aqui temos as emoções para além do psicológico. São as emoções que estavam guardadas e que precisavam quebrar os paradigmas presentes nas memórias de *Raiva*. Ele, portanto, quis novos desafios, novas aventuras: “Me sinto mais incluído e reconhecido desde o dia que iniciamos nossos encontros. Não dá pra ficar no passado reclamando. Meu desabafo é minha saída” (QF). E essa transformação o possibilita buscar o seu lugar no campo de trabalho: “Agora quero trabalhar. Não quero mais depender de minha família. Quero ser eu. Já tenho idade pra isso. Me sinto livre. Não quero mais a raiva” (QF).

Figura 54: Colagem descritiva de *Raiva* sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 55: Colagem descritiva de como *Raiva* se sentia na escola/ dentro da sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Semelhante transformação acontece em sua colagem descritiva. A raiva que sentia da escola e das pessoas ouvintes já não repercute nesse momento: “Eu tenho amigo. Jogo futebol com ouvinte. Tenho ajuda de colegas, tenho intérpretes. [O] vírus [nos] afastou” (Figuras 54 e 55), num lamento justamente no momento em suas

emoções estavam se tronando fazeres em seu linguajar.

Figura 56: Colagem descritiva de como *Raiva* se vê no futuro



Fonte: Dados da pesquisa.

E suas comemorações permanecem. A outra narrativa que reverberou sua transformação veio na transcrição do vídeo sobre a sua nova vida. As modulações apresentaram-se na transformação esperada no participante *Raiva*. No entanto, o desejado era que ocorresse em tantos outros Corpos Surdos do nosso país, conservando, assim, o bem-estar e os sentires:

Boa tarde! A minha história, no passado, na minha infância, eu não sabia Libras. Para eu comunicar, eu usava muito gesto. Eu encontrava outros jovens que não me davam importância. Com isso, ficava com um sentimento de muita raiva e tristeza, [porque] falavam que tinha cabeça dura. Mas, mesmo ainda jovem fui aprender Libras, pouco mesmo, pra ter igualdade para [me] desenvolver. E a raiva que eu sentia continuava, mas, depois que o grupo discutiu a história dos Surdos no passado, vejo que hoje é bem melhor e eu estou melhor. Eu sou muito bonito. Sempre que passo nos lugares, eu vejo as meninas me olhando. Elas nem sabem que eu sou Surdo. Não tem problemas. Eu até consegui conquistar uma menina Surda em outro estado. Eu vou me encontrar com ela. Vou pegar o ônibus nas férias e vou me encontrar com ela e a família dela (VT III).

5.1.6.1. Síntese das emoções de *Raiva*

Quadro 7 — *Raiva*

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	Todo tempo a escola esteve nas narrativas de <i>Raiva</i> . A zombaria, as piadas, as agressões e o silenciamento forçado o tornaram um estudante sem qualquer expectativa futura. Aprender a própria língua tardiamente o deixou agressivo, violento, adoecido. Foram muitas emoções negativas em seu corpo. Tratava-se de um participante que necessitava de liberar todas as suas narrativas para que as emoções vivessem e se modulassem para se modificarem. Tratava-se, claro, de minha
--------------------------	---

	hipótese.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	<i>Raiva</i> desenhou em seu imaginário muitas conquistas sobre a própria vida. Ele trazia a alegria como a ferramenta para estar no mundo e ser recebido. Ocorrendo o contrário, todas essas emoções positivas se transformaram em ódio, raiva, tristeza e medo. A escola destruiu os seus sonhos. Não saber quem ele mesmo era intensificou de tal forma esse negativismo que ele vivenciava seu crescimento numa postura para dentro. Não sorria, não sabia sinalizar, não se inteirava com a turma, inclusive da sala de aula regular. Ele não mudava no decorrer das oficinas. Estava preso na “raiva”.
COLAGEM DESCRITIVA	Descreveu que tudo era confuso que não sabia o que estava acontecendo. As pessoas socializavam e ele era colocado num lugar invisível. Só o viam quando usavam dos maus tratos. A sala era o seu maior inferno. No tempo dele, liberou suas emoções para liberar a sua vida. Isso o possibilitou pequenos sinais de transformações positivas.
FILMAGENS	Raiva expôs a sua imagem brincando, sorridente e com ironia. Na filmagem, ele se expressou espontaneamente e agradeceu muito pela oprotinidade de ser ele mesmo diante do coletivo. Ressurgiu, assim, um novo observador de outros observadores.
QUESTIONÁRIO FINAL	As suas mudanças ocorreram a partir de um momento em que uma atividade requereu a performance dos corpos presentes. Foram momentos de contentamento. O que <i>Raiva</i> viu foi que as narrativas dos demais traziam elementos simbólicos semelhantes aos seus. Essa ação colaborativa o posicionou numa identidade a partir de questões como estaria o seu corpo e onde ele o colocaria. E ele se reconhecendo, mesmo afirmando ter raiva, mostrou-se feliz, alegre e livre para vivenciar novas experiências emoções.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.7. Sol

“*Sol* é meu nome”, ele assim se definiu e se manteve durante toda a pesquisa. Tinha 18 anos, nasceu Surdo e sua descoberta sobre ser Surdo ocorreu entre os 13 e os 18 anos, período em que veio a aprender Libras. Não há qualquer pessoa na família que domine a sua língua. *Sol* estava sempre num universo de muito silêncio. Pouco

sinalizava durante as oficinas desta pesquisa, exceto quando eu solicitava. Olhava mais do que sinalizava: “Eu prefiro ver” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação do QI). Seu nome fantasia nasceu do desejo de ser astronauta, de conhecer o espaço. Sempre enviava vídeos, no grupo, referentes às questões espaciais. Perguntei se ele sabia onde estudar para se tornar um astronauta e ele me respondeu: “Estados Unidos”.

Figura 57: Narrativa autobiográfica de *Sol*⁶⁰

“EU SEI CONTAR A MINHA HISTÓRIA”

MEU NOME: SOL EU SURDO AMIGO
 ATÁ VOCE PORFISSORA IR NOS BLZ
 UMA DIFICIAL EDUCAÇÃO CACERNA A
 PALAVRA DIREIRO DE FUTURO LIGUA
 AULA MAS DO DIFICIAL APRENDOLS.
 ATIVIDADADO ACEITO IRMAO FICHO
 DIFICIAL PORQUE BRINQUEADO CAR.
 NASACARA SOZINHO SEM AMOR.
 AMIGO SENTIR VAZIO POR SOZILID.
 AO TRISTE SURDO SER SOFRE MUITO.

Fonte: Dados da pesquisa.

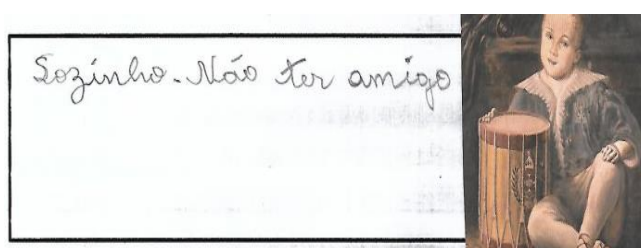
Em sua narrativa (Figura 57), o participante *Sol* usou a palavra “amigo” que representava, para ele, aquilo que lhe faltava: tinha “ausência” de amigos em sua vida. E ele afirmou assim: “eu Surdo”, como se fosse normal as pessoas surdas não criarem laços de amizade. Sem amigos, escreveu sobre a minha presença em sua vida, na expressão “Até você, professor [Ricardo], ir ao nosso encontro” (Figura 57), como um amigo que estava ao lado dele e dos demais colegas. Em seguida, contou da sua dificuldade na escola, porque não conhecia as palavras e isso era como se estivesse sozinho numa “caverna”. Também lhe causaria problemas futuros por não ter domínio da língua: “As duas, português e Libras” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA).

Outro fator marcante em sua narrativa era a ausência das brincadeiras na escola e, também, com amigos. Você não brincava com amigos? Ele disse que não, porque ele “Sozinho. Não [tenho] amigo” (Figura 57) e isso lhe gerava vazio e solidão. A imagem

⁶⁰ “Meu nome é *Sol*. Eu sou Surdo. Não tenho amigos. Até você, professor [Ricardo], ir ao nosso encontro. Uma beleza. Eu tive uma educação difícil. Era como se eu vivesse numa caverna. Não sabia as palavras direito, nem sobre o futuro para aprender a língua [portuguesa]. As aulas difíceis, até que eu aprendi a LS [língua de sinais]. As atividades [para casa] eram difíceis, porque irmão aceitava [ajudar]. Até brincar de carro era difícil. Eu nasci sozinho e sem amor. Por falta de amigos, eu sentia o vazio. Era uma dor por estar sozinho. É triste ser Surdo, pois sofre muito” (Figura 56, tradução minha).

que ele trouxe, representou sua relação de estar no mundo. Ser Surdo era sinônimo de “vazio”, “solidão”, “tristeza” e “sofrimento” (Figura 57). (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA). O uso do advérbio de intensidade “muito” o tempo inteiro estava em suas mãos (DC). Tudo o que ele sinalizava sobre o seu passado, a sua história, essa expressão era incisiva. Entendi que as expressões enfáticas lhe serviam como uma estratégia de arrancar, de dentro da sua existência, essas dores. Ele se sentia excluído por seus pares, o que o deixava mais silenciado, mais afastado: “Até os Surdos me excluem” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA).

Figura 58: Colagem descritiva de *Sol* sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu insisti, pedindo-lhe uma justificativa: “eles acham que sou Surdo e doente. Eu sou só Surdo, mas não sou doente. Eu sei ler, escrever, usar celular, sinalizar em libras, sei amar as pessoas, respeitar” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da CD). Expliquei que sempre haverá pessoas que nos excluem, mesmo não sendo Surdo[a] e me coloquei como exemplo de muitas exclusões vividas na vida. Ele me interrompeu e disse: “Mas você não é Surdo. Além desses amigos Surdos que me excluem, há os ouvintes também” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA), ou seja, uma

[...] linhagem humana em que a emoção fundamental que guia o conviver é a agressão e que se conserva no devir cultural em redes de conversações definidas desde a psique da dominação, da subjugação, do servilismo, da apropriação e da discriminação [ou seja, o *homo sapiens-amans agressans*] (Maturana; Yáñez, 2009, p. 40b).

É exatamente isso: eu não sou Surdo. Jamais poderia descrever essa emoção profunda externada por *Sol*. E eu me senti responsável naquele momento quando percebi que “[...] a convivência surge na oportunidade do prazer do outro junto a nós, sem justificativas, este é o fenômeno da socialização” (Aragão, 2007, p. 78). Eu vi em *Sol* muitas narrativas sendo ditas de maneira emocional, envolvendo, acima de tudo, a

revolta, a raiva e a falta de amor. Ou seja, esse linguajar existia, pulsava naquele corpo, porém, quem o ouvia? Na verdade, havia só apagamentos, segregação, exclusão e desprezo. Porém, apesar de eu não habitar esses estágios de memórias, eu coloquei-me como na BC, em que as emoções implicavam em modos diferentes de se mover “[...] no fluir das interações e relações com outros e conosco” (Aragão, 2007, p. 79). E assim me movi, em gestos mínimos (atenção, escuta ativa, acolhimento, respeito), pois:

Penso, todo o tempo, na vida mesmo, penso que o único lugar onde pensar esses gestos mínimos é na vida, na experiência da vida. Fico pensando: será necessária uma teoria sobre os gestos mínimos? Ou essa apelação de pensar na vida já é suficiente? Sempre pensei que poderíamos retratar muito gestos mínimos e ...conversar sobre eles! (Skliar, 2012, p. 325).

Figura 59: Narrativa autobiográfica de *Sol* que lembrou sua história

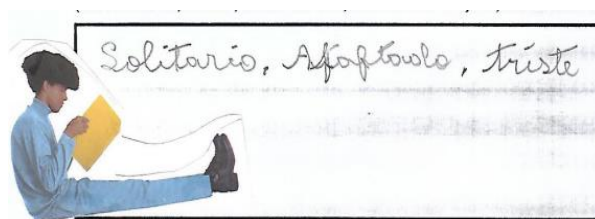


Fonte: Dados da pesquisa.

Atentemos para os rótulos sociais que circundam nossas relações. Pensemos que, “[...] murchando o amar já antes de desaparecer, vive-se gerando a dor do *desamar* no viver e conviver num progressivo esquecimento dele”. (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 42, grifo dos autores). Muitos desses rótulos estão diretamente associados à política do medo que incita emoções de inferioridade e subalternização. Na história de *Sol* na escola, a retroalimentação veio como uma forma de análise do que era sonho e do que era realidade. Na imagem anterior (Figura 59), ele ficou muito tempo observando cada detalhe depois que a colou. Uma parte é monocromática, enquanto que a policromia define a outra. Segundo a explicação de *Sol*, a primeira imagem representa o professor que não enxerga o Surdo. Aquele professor que oraliza, que explica a aula e não sabe Libras: A escola é cinza, sem graça quando o professor não ajuda [colabora] com os surdos. A outra imagem é a escola que eu gosto. O professor é alegre, brinca com os alunos, está no meio deles. Aqui não tem exclusão (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA, Figura 58).

A imagem colorida reitera a ideia de alegria, de festividade, de aceitação para *Sol*. Além disso, “[...] sobre o indivíduo que recebe a comunicação visual, a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. [...] A cor é sentida: provoca uma emoção”, muitas emoções (Farina, 1986, p. 27). Intensificando nossas conversas, buscava refletir com ele sobre como suas emoções estavam sendo modificadas, porque ele era um participante, semelhantemente a *Raiva*, que para mim seria uma grata surpresa ver a transformação. *Raiva*, pelo contexto inclusive do seu pseudônimo; *Sol*, por seu silenciamento comportamental, inclusive em sua casa como ele mesmo já apresentou: “eu sou sozinho em casa” (Texto sinalizado por *Sol* durante CI).

Figura 60: Colagem descritiva sobre as emoções de *Sol* na escola⁶¹



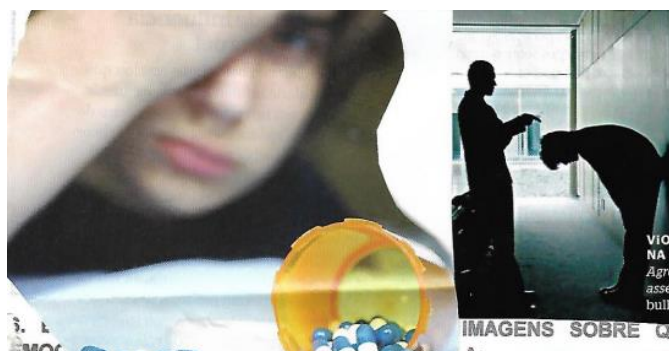
Fonte: Dados da pesquisa.

Imaginar o quanto de dor uma escola provoca num corpo é algo a ser discutido diariamente. A inclusão deve ser vista como um ato decolonial, respeitando as diferenças e os pensamentos vigentes nos corpos, porque narrativas diferentes demandam percepções diferentes, com a compreensão, a sensibilidade e as emoções como práxis na escola (Figura 60). E essa diversidade de narrativas é condição para romper com o colonialismo fonocêntrico, propondo linguajar-corpos com o respeito às suas diversas performances. *Sol* sempre esteve em minhas vivências na escola. Acompanhei sua fase numa escola municipal até reencontrá-lo no CIOMF. A família, antes de ele estar no ensino médio, era distante de mim. Não tínhamos acesso às nossas vidas. Após a chegada a essa escola, tudo foi se resignificando. *Sol* era o corpo mais “calado” do grupo, repito. Isso estava denunciando diversas mágoas que foram deixadas nele. Sua ida para o espaço, trabalhar na NASA (National Aeronautics and Space Administration — em português: Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço),

⁶¹ “Solitário, afastado, triste” (Figura 59, tradução minha).

como ele justifica, tinha uma representatividade simbólica vigente. A solitária estrela Sol, embora ilumine, desaparece nas noites. Na Figura 61, à esquerda, ele se apresenta coberto, como se escondido da realidade escolar; já à direita, numa posição de subalternidade e no escuro.

Figura 61: Oficina pedagógica — emoção de *Sol* sem intérprete de Libras



Fonte: Dados da pesquisa.

Sua inteligência era admirável. Por que se escondia? Pensamento rápido e lucidez nos momentos em que eu entregava os questionários. Sobre contar a sua história, ele usou duas palavras bastante expressivas: “Ansiedade” e “Adoração” (Figura 62). Havia uma relação de associação entre essas duas palavras. Estavam grifadas. Interroguei-o para obter mais detalhes. Ele, sempre na tranquilidade, sinalizou:

Eu sempre senti ansiedade toda vez que ia para a escola. Tinha medo também, porque [...] [com o olhar meio que perdido], porque eu ficava preocupado com os colegas. Eu sempre tive colegas que riam de mim. Eu sabia que estavam rindo de mim. Faziam sempre sinal de “filho da puta” [mordeu a gola da camisa]. E esse sinal nem existe em Libras. Era mesmo para me machucar (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA).

Figura 62: Narrativa autobiográfica de *Sol* sobre contar sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

Observo que o falar sobre a história de *Sol* estava associado ao papel da escola em sua vida. Ele poderia citar memórias do bairro, da família, mas foi a escola que o trouxe para essa questão. Perguntei-lhe sobre o motivo de colocar a escola na própria história e ele me disse, de maneira impactante: “eu não tinha espaço dentro de casa. Eu sempre me senti só e a escola era o que acreditava ser um lugar melhor onde eu encontrasse pessoas iguais a mim” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA). Eu insisti perguntando sobre o que ocorreu de traumático que o fez pensar a escola como um lugar que lhe causasse ansiedade. Seu olhar foi significativo para as emoções que foram jogadas sobre meu corpo:

A escola era para ser o meu lugar. Eu acreditava. Mas, no início, eu nem sabia como entender sobre ser Surdo. Eu achava que na escola todas as pessoas eram surdas [risos]. E eu estaria como as mesmas pessoas que pareceriam comigo. Porque, em casa, não eram parecidas. Eram as pessoas mais diferentes que eu passei a entender quando fui crescendo. Eu sei que não era culpa deles. Eles não sabiam conversar comigo. E, na escola, eu aprontava muito. Batia portão, quebrava vasos de plantas, tudo para alguém me ver e falar comigo. Mas tudo que eu fazia era errado e eu continuava sem conversar com as pessoas. Elas não sinalizavam. Eu sempre ficava em casa sem poder ir à escola. Hoje eu sei que era um castigo [risos]. Então eu vi que a escola não era o lugar que desejei. E sempre que eu voltava para a escola, eu ficava mais ansioso (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA).

A inacessibilidade comunicacional é uma discussão que ultrapassa os muros escolares. As famílias, provavelmente, devem ter suas narrativas marcadas por incompetência, culpa, dores, raivas, justamente por não saberem como lidar com um[a] filho[a] Surdo[a]. E é difícil. A escola era a grande solução do problema, mas essa mesma escola não acionava estratégias que dessem um lugar de fala para as famílias nem para seus[suas] filhos[as] Surdos[as]. Ou seja, não dialogavam. Para um aluno Surdo ou uma aluna Surda, alcançar um lugar de acessibilidade na escola era como se fosse a saída, o rompimento da invisibilidade, porque viver na linguagem possibilita a reflexão (Aragão, 2007).

No entanto, dentro dela, também ocorria a invisibilidade e, lamentavelmente, muitas vezes com agressividade, tanto por parte dos colegas, quanto de alguns profissionais da educação. E aqui me reporto às narrativas de *Estrela Lua* e de *Raiva* sobre o período de estudante nas escolas públicas. No caso de *Estrela Lua*, por se tratar de uma época de inclusão ainda mais negligenciada, marcada por um ensino ouvintista que resultava em pancadas físicas e emocionais: “Eu nunca sofri tanto como sofri na

escola. Era muita humilhação. E eu nem sabia por que faziam aquilo comigo. Eu tenho muita mágoa” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da NA). Quanto ao participante *Raiva*, por ser excluído por aprender a sua língua natural tardiamente: “Os colegas riam muito de mim. Não me deixavam jogar bola. Era horrível” (Texto sinalizado por *Raiva* durante CI). Não são, portanto, narrativas individuais, mas, são memórias que se repetem até os tempos atuais e em vários Corpos Surdos. As narrativas se comunicam e se imbricam, pois “Vivemos imersos em redes de conversações que geramos, conservamos e realizamos, momento a momento, em nosso viver cotidiano e que, de fato, constituem nosso modo de conhecer, pensar e decidir nos mundos que vivemos [...]” (Maturana; Yáñez, 2015, p. 47).

Sol também justificou a palavra “adoração”. Para ele, o esperar poder acontecer a qualquer momento. Em suas narrativas ele diz:

Eu também sentia adoração, pois eu achava que uma hora ia acabar; eu pensava que a professora [sinal de feminino] iria me abraçar, me acolher e eu sonhava que ela me abraçava de verdade e me dava carinho. Só uma professora fez isso uma única vez, mas ela não sabia Libras. Mas foi bom. Pelo menos eu senti o abraço dela cuidando de mim. E todo dia eu esperava outro abraço dela. Mas não tinha. A escola sempre foi difícil. Eu queria que o “sol brilhasse” na vida dos colegas e na minha também dentro da escola (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

A afetividade, as emoções perpassavam o corpo esquecido de *Sol*. Ele insistia em suas expectativas. Ele ampliava seu corpo para o onírico como uma maneira de alcançar as emoções das pessoas com quem convive e já demonstrava modulações em sua maneira de refletir sobre a escola. No entanto, Maturana afirma, com a Biologia do Conhecer, que a cultura patriarcal, na qual vivemos, menospreza e desvaloriza as emoções supervalorizando a razão a ponto de educar as crianças a suprimi-las ou negá-las (Aragão, 2007). E no contexto de *Sol*, mais uma vez, reitero, havia muito a aprender e muito a ensinar. Eu aprendi muito sobre o esperar, eu tive a convivência no prazer de compartilhar a companhia, a generosidade, a confiança, “[...] como simples consequência da intimidade desse conviver [...] [que fez surgir] o *linguajar* e o conversar como o próprio conviver no fluir recursivo das coordenações de coordenações de *fazer*s e emoções no prazer de fazer juntos os *fazer*s cotidianos” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 49, grifos dos autores).

Figura 63: Entrevista semiestruturada de *Sol* sobre as emoções por ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

A explicação em Libras que eu dava aos participantes era coletiva, mas sempre ocorriam dúvidas e eu fazia a explanação mais individualizada a cada participante. *Sol* me chamou e me disse: “Eu preciso me amar, não é, Ricardo?” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES). Eu disse que sim, que era sempre importante o amor próprio. E continuou: “Foi por isso que eu escolhi a palavra ‘amor’, porque ela significa tudo que é bonito. Por isso eu me cuido. Tomo banho, passo perfume, arrumo meu cabelo. Eu fico lindo” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES). Aqui é notória a máxima de que “[...] tudo o que é dito é dito por um observador a outro observador que pode ser ele próprio ou ela própria” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 51), ou seja, a forma de se expressar, o linguajar revela modulações ocorrendo no corpo narrado de *Sol*.

Confesso que nunca havia pensado no amor dessa forma. Esvaziamos tanto as palavras que elas perdem sentido. Contudo, um novo significado veio a partir dessa narrativa de *Sol*. Ao mesmo tempo em que ele se elevava, a reflexão tomava conta dele, uma retroalimentação necessária. Uma reflexão embebida de emoções: “Eu sei que Surdo sempre está só, que ninguém respeita como deve ser. Mas, eu acredito que o amor pode mudar muita coisa. O Surdo é amor e ama igual ouvinte [...] [ficou cabisbaixo por uns segundos]. Mas eu me amo mesmo” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Foi desse lugar de fala que encontrei o que eu procurava. Ver esses corpos ultrapassando os limites engessados da mesmidade e ampliando outras formas de linguajar presentes neles próprios. Não é apenas a Libras, não é somente sinalizar. É o amar que se intensifica no humano que habita em todos nós. É o conversar enquanto ato de estar na linguagem plena de emoções.

Figura 64: Como foi a escola na vida de *Sol* e do que lembrava



Fonte: Dados da pesquisa.

Sol selecionou essas duas palavras: medo e alegria (fig. 64). Enquanto eu circulava pela sala, ele se organizava para trazer respostas sobre a sua escolha. Todas as palavras que apareceram no decorrer das atividades foram uma a uma explicadas e contextualizadas. Algumas, inclusive, eram desconhecidas por alguns participantes. Ao chegar próximo a *Sol*, ele apontou para as duas palavras. Esperei o seu momento de fala. Dei mais uma volta, acompanhei um outro participante e continuei circulando na sala. Em seguida ele se manifestou e sinalizou: “A escola é um lugar de medo. A escola maltrata os Surdos. É de alegria também quando temos intérpretes ou quando uma professora sabe Libras. Mas é mais medo” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Dessa vez eu intervi propondo outras reflexões a partir de novas perguntas. E me dirigi novamente a ele com a pergunta em língua de sinais: Por que a escola é um lugar de medo? Ele respondeu:

Ser Surdo é sempre estar sozinho em todos os lugares. Na escola não é diferente. A professora, nas aulas, sempre oralizava o tempo todo e eu não ouvia nada. Eu não entendia nada. Eu ficava com ódio e tinha vontade de não voltar mais. [Porém], minha mãe não deixava. Dizia, todo dia, que eu tinha que estudar. Eu explicava, mas ela não entendia. [Então] eu ia pra escola e ficava no canto da sala desenhando o sol, a lua, as estrelas, os foguetes até a aula acabar (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Insisti e perguntei onde estava o medo? Ele prosseguiu:

Quando encontro com meus amigos Surdos, eu me encanto, porque eu vejo que posso conversar e sempre os amigos me respondem e eu entendo. É bom quando você não fala sozinho e na escola eu fico com medo, porque não há com quem falar. Isso dá medo, muito medo. O medo de ser só, de não ter ninguém pra conversar (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Aqui podíamos detalhar uma série de outras discussões: monolinguismo, língua de herança, imigrantes na própria terra, refugiados da própria língua⁶². Mas esse não é o meu objetivo. Contudo, sobre o medo de não dialogar para o descaso sobre os[as] Surdos[as] e suas identidades linguísticas. E, “[...] nesse âmbito cultural, tudo o que se disser leva consigo a evocação de *sentires* que são tratados, [...] como validadores do

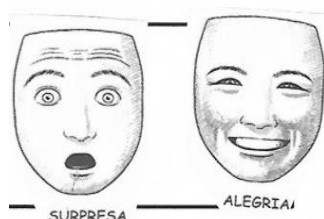
⁶² “A língua de sinais é, assim, mais que um veículo de comunicação, é um repertório de conhecimentos culturais, um símbolo de identidade social, da história e dos valores e costumes dos surdos. [...] A língua de sinais é fundamental para a identidade comum dos surdos, é uma criação pessoal dos surdos como grupo e, é o código que pertence totalmente a eles” (Dalcin, 2005, p. 14).

espaço psíquico no qual se aprende a contínua subordinação ao poder de outro no medo, [...]” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 55, grifo dos autores). Todas essas discussões perpassam por políticas da língua. Isso me leva a refletir que as leis precisam sair do papel e se tronarem práticas educativas. O bilinguismo precisa estar nas escolas para as pessoas surdas, assim como o estudo da Libras para ouvintes. Retomei a discussão e perguntei sobre como ele justificava a alegria na escola. Ele pediu para sair um pouco e demorou uns dez minutos, em seguida iniciou a explicação:

Sabe, professor, eu sempre desejei uma **escola alegre**. Na verdade, a **escola não é alegria**. É o que eu queria. Mas é uma alegria que um dia eu acho que vai ter. No passado, eu tinha **medo** da professora [fez sinal de feminino]. Eu sabia que ela não ia **cuidar de mim**. Ela só falava, falava, falava [...]. E eu era o único que não apresentava trabalho na frente da sala de aula. Eu sempre fui **excluído**. Então, como ter uma escola alegre assim? Hoje eu sinto alegria de estudar nessa sala. Aqui eu sou alegre. Pena que eu tenho que estudar pela manhã todo dia (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Esse depoimento explicitou claramente que não era a escola enquanto espaço físico, o que muitas pessoas trazem em seu imaginário, mas sim a interação, a convivência humana, a escola humanizada, na Biologia do Amar, que idealmente propõe “[...] *sentires* que buscam a liberação da dor e do sofrimento no viver” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 55, grifo dos autores). O lugar imaginado da escola que acolhe é um lugar negado. O recorte “aqui eu sou alegre” demonstrou que havia alegrias nesse corpo e que essas alegrias foram transformadas em tristezas quando Sol tem “que estudar pela manhã todo dia”. A escola deve ser um lugar alegre, não só para as pessoas Surdas, mas também para toda a comunidade humanizada que ali habita. E *Sol* reafirmou: “Na escola, só gostava de uma professora que me acolheu, mesmo não sabendo Libras”, ou seja, havia um corpo humanizado cuidando de um outro corpo humanizado. E, sim, havia comunicação, mesmo a professora não dominando a língua de sinais. Havia o linguajar, havia coordenações de condutas consensuais, havia amor (Maturana, 2001).

Figura 65: Entrevista semiestruturada de *Sol* sobre o que lembrava da sua família



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa discussão sobre a família foi, mais uma vez, muito delicada. Era preciso cuidado, era preciso respeito. Estamos lendo narrativas de pessoas, de humanos que trazem suas especificidades como destaque nesse estudo. A família era o alicerce para os[as] Surdos[as]. E a figura materna se fez presente novamente nas narrativas de *Sol*. Ele iniciou a sua conversação dizendo “Eu amo minha família. Eu tenho uma família alegre” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Mas, sua primeira afirmação precisava estar concatenada com as figuras. Apontei para *Sol* a imagem de surpresa que ele selecionou. Ele sacudiu a cabeça e disse:

Eu sempre tive a surpresa de não entender como era possível a minha família não saber falar comigo. Eu achava que na minha família, pelo menos, eu poderia me comunicar em Libras. Há outras formas de comunicação dentro de casa. Por exemplo, minha mãe faz um sinal que eu já conheço, porque foi ela que criou. Mas e a Libras? Sempre procurei entender isso. Por isso a minha surpresa, entende? (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Claro que eu entendi e claro que era um fato a ser estudado. Também ficou explicitado que quando um[a] Surdo[a] aprende a Libras, a sua comunicação é outra. Estou falando de uma língua com uma estrutura semelhante às línguas orais e suas regras gramaticais. Na Libras há a estrutura “Sujeito + Verbo + Objeto”. Ou seja, uma língua que é utilizada dentro do plano de uma regra gramatical, diferente do que uma pessoa surda vivencia em sua casa. *Sol*, novamente, pediu pra concluir o seu trabalho de colagem e me perguntou: Posso continuar analisando? E foi:

Minha mãe é a mais alegre na minha família. Ela ouve música, ela dança. Eu só não entendia porque não falavam comigo. Me sentia só. Depois eu descobri que minha mãe falava e eu não ouvia. Ela falava e meus irmãos respondiam. Eu era Surdo. Comecei, então, a aprender Libras na escola e com outras pessoas Surdas, mas em casa ninguém usava a língua de sinais. Era sempre uma surpresa quando eu conversava em língua de sinais e ninguém me entendia. Eu sempre fui muito só dentro de casa. Então, mesmo eu sendo só, eu sou alegre porque tenho a minha mãe (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da ES).

Esse momento foi dele. Momento de autorrefletir sobre sua identidade surda e como o seu corpo se reconhecia no mundo, inclusive dentro da própria casa. Eu estava acompanhando o ato solitário de *Sol*, mas, ao mesmo tempo, apropriando-o de outras maneiras de vê-lo se retroalimentar para ressignificar seu estar no mundo. Era a sua

exposição mais verdadeira. Eram as suas narrativas, era o seu presente que era “[...] o próprio suceder do viver. [...] o ocorrer no ocorrer, o que sucede no fluir do suceder” (Asceni; Cristi, 2009, p. 17). Novamente, *Sol* sinalizou:

A escola e a sala de aula sempre foram cheias de ouvintes e só eu era Surdo. Só depois, eu encontrei meus amigos *Frio* e *Filme*. Depois tive outros colegas. Mas tive muito nojo de alguns colegas ouvintes, porque eles falavam e eu não entendia e quando eles falavam comigo era como piada. Porque sempre riam depois. Eu sentia nojo deles e da escola. [Porém] melhorou um pouco. A nossa sala de AEE ajudou muito a minha vida. Eu amo me encontrar com o grupo e com você, Ricardo. Eu me sinto feliz aqui e com a minha mãe em casa (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação do QF).

A importância da comunicação nos humanos é o que os torna transformadores de uma sociedade. Sendo a comunicação sinalizada ou oralizada, há elementos simbólicos que extrapolam quaisquer estruturas de regras. Para além disso, o que está em jogo é a linguagem em sociedade e o reconhecimento dos outros como seres de linguagens. Contudo, o discurso da diferença é negado dentro desse contexto. Uma escola que respeita as diferenças necessita ressignificar suas ações e seus conceitos a partir de políticas linguísticas, de novas práticas curriculares, evitando-se que esse discurso de respeito se torne um engodo que se perpetua em muitas práticas educacionais ainda mantidas por posturas coloniais.

O mundo fora da escola também agride e condena as diferenças. Contrariando o amar, que “[...] é o viver no bem-estar trazido pelo viver sem o sofrimento” (Maturana; Yáñez, 2009b, p. 84). *Sol* denunciou duas agressões a que o mundo lhe expôs. Tais agressões eram semelhantes às vividas por *Boa Noite*, quando riam dele porque era Surdo e, por *Frio*, quando lhe atiravam coisas na escola:

Eu estava caminhando, passeando numa praça, avistei uma pessoa sentada ao lado de uma bicicleta e ela estava sorrindo. Perguntei o motivo e ela me respondeu perguntando se eu é que estava bravo, e eu disse que não. Ria porque eu era surdo? Pensei. (VT I).

Eu estava caminhando e, de repente, alguém me acerta um estilingue na nuca. Doeu muito, me deixando furioso e triste. Ao me virar e perguntar ao atirador por que ele havia me acertado, ele disse: “desculpa, era pra ter acertado o passarinho e você passou na hora!”. As primeiras emoções foram de raiva, dor e tristeza. Acho que porque eu era surdo. Depois foi ficando tudo bem (VT II).

Sol sabia os motivos das agressões. Ele já havia passado por outras experiências que desamavam a sua particularidade surda, o seu corpo e as suas histórias. Mas ele, de

certa forma, compreendia que “[...] o conviver fora do amar não é o conviver social, pois nos dois momentos ele se ergue e se fortifica” (Maturana; Yáñez, 2009b, p. 85): “Ria porque eu era surdo? Pensei” e “Depois foi ficando tudo bem”.

O desenvolvimento emocional de *Sol*, diante das suas narrativas, veio de modo gradativo e cheio de sapiência. Ele se modulava utilizando uma técnica que ele mesmo inventou no processo das oficinas. Ele escrevia ou colava e depois pedia para sinalizar e discutir comigo e com os colegas. Era a conversação que transformava suas narrativas e as narrativas dos[as] demais participantes. Achei “genial” essa atitude, porque *Sol* não era um participante tão ativo no início, nem mesmo na sala regular, antes de enveredar por esse universo de escuta. Modulou-se no fazer-fazendo reflexões críticas. Ele já falava de amor, de encontros com os pares, e mesmo ele “sendo só”, colocou-se como uma pessoa alegre:

Tudo sempre era eu sozinho na escola por ser Surdo. Aqui eu aprendi que todo mundo é sozinho, mas que cada um deve buscar as pessoas certas. Aqui eu me emociono, porque tenho amigo. Esses encontros mudaram a minha vida para melhor. Eu recebo atenção. Então eu grudo. (QF).

Segundo Maturana e Yáñez (2009b, p. 65, grifo dos autores), “[...] a experiência é o que dizemos que acontece conosco quando somos conscientes de que o que acontece conosco acontece como um suceder de nosso viver que distinguimos no viver no *linguajar*”. Portanto, ter a consciência de ser só é um avanço, pois *Sol* se colocou na condição do ser humano como um todo em seus acontecimentos. Não limitou a sua história ao sofrimento ou à tristeza, como antes ocorria. Ele já não se incomodava com a opinião alheia:

Ocorreram mudanças nas minhas emoções. Agora é um começo diferente. Eu sempre sonhei na minha vida. Eu sou outro Surdo hoje. Eu sinto minha vida melhor. Eu sei quem eu sou. Eu sei que posso lutar por meus direitos. Esse estudo com Ricardo mudou meu choro. Agora serei alegria. Era difícil, mas depois foi ficando tudo bem. (QF).

Em sua colagem descritiva, *Sol* reinventou a sua própria existência sobre como será o seu futuro a partir das modulações emocionais presentes em sua linguagem. A imagem é sobre uma perspectiva do futuro. Os personagens olham para o horizonte. Junto a ela vem a palavra “alegre”, um sinônimo de aceitação de si. Não era preciso somente olhar para trás. A história existe, mas pode ser transformada e ressignificada. E em sua justificativa da imagem, ele disse:

Figura 66: Colagem descritiva de *Sol* depois da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu me sinto alegre e feliz. É como se todas as pessoas Surdas fossem ver o sol nascer ou se pôr com muita felicidade. Nos encontros eu consegui falar o que sentia; na escola ou em casa sempre foi mais difícil. Aqui eu tenho amigos que sabem língua de sinais e aqui não tem preconceito. Tem muito respeito. E tem professor Ricardo. Aqui eu sou amado, ninguém nunca mais vai rir de mim. Eu sou o sol. Por isso eu quero muito conhecer a NASA pra ser famoso. Eu gosto de foguetes, gosto de voar. Eu tenho esse sonho. Mas eu preciso estudar muito Libras. As pessoas também precisam saber Libras. Eu não sei como seria eu conversando com uma pessoa na NASA se ela não soubesse a língua de sinais e se eu não ouço. É muito difícil. Eu até posso ajudar ensinando Libras para essas pessoas. Elas precisam sentir a emoção do amor. Só basta isso (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da QF).

Morei alguns anos em Fortaleza. Foi muito difícil [pra mim] nos estudos na escola. Itabuna também. Comunicação nada, intérprete nada. Mas sei que posso modificar minha vida. Eu consigo sair sozinho. Vou à rua sozinho e, quando uma pessoa não sabe Libras, eu dou um jeito. Algumas pessoas riem de mim, eu sei que estão rindo de mim. Aí eu paro, olho bem para elas, fico bem sério e elas ficam com vergonha ou com medo [risos] (VT II, *continuação*).

Sol já não mais se colocava no medo, nem no esconder. Ele queria somente brilhar.

5.1.7.1. Síntese das emoções de *Sol*

Quadro 8 — *Sol*

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	Ao dizer que ser surdo é difícil, Sol trouxe à baila discussões que se assemelham a todos os outros participantes. O Corpo Surdo é tornado invisível, sendo que há diversas emoções em constante linguajar. Escola, família e professores fizeram <i>Sol</i> sofrer muito. Sua aprendizagem foi negada, seu brinquedo foi arrancado de suas mãos, só lhe restou a tristeza.
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	A ansiedade se mistura com a adoração nessa narrativa de <i>Sol</i> . De um lado, o seu reconhecimento como humano; do outro, um jovem ignorado por diversas estratificações sócias: família, escola, amigos, professores. Era a escola o lugar de maior medo, mas também de alegria. Sair de sua casa para o espaço escolar lhe oportunizava conhecer pessoas, mas essas pessoas não o queriam naquele lugar. Restaram-lhe a tristeza, a raiva, o tédio e a desesperança.
COLAGEM DESCRITIVA	<i>Sol</i> ainda se percebia sozinho, afastado e triste. A escola não o aceitava, mas ele insistia. A alegria anunciada por ele continuava. Ainda assim, era tomado por emoções que brotavam por conta do mundo de fora.
FILMAGENS	Apesar das dificuldades enfrentadas na escola, por falta de intérpretes, de outras formas de comunicação, ele sabia que poderia modificar a própria vida. As reflexões linguajeiras fortaleceram as convicções de <i>Sol</i> . Seu fortalecimento deu-lhe segurança, a ponte de não mais sofrer pelo olhar ouvintista.
QUESTIONÁRIO FINAL	<i>Sol</i> modulou suas emoções de maneira insistente, buscando-se a partir delas, recomeçar a sua vida de maneira diferente. Se aceita como inteligente, capaz e feliz.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.1.8. Ninja

Ninja, 32 anos, soube que era Surdo entre os 5 e os 12 anos. Não nasceu Surdo⁶³. Quando tinha 1 ano e meio de idade, teve broncopneumonia gravíssima, o que afetou todo o seu organismo, inclusive a audição. Era praticante de artes marciais e apresentou com orgulho seu grau máximo (faixa preta) enquanto professor de Judô, além de praticar *crossfit*. Tinha o esporte como um grande aliado para a sua vitalidade e força. “Ser Surdo não atrapalha minha vida, porque o esporte inclui todas as pessoas” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação do QI), afirmou. O esporte estava em suas atitudes, em seu linguajar. Fazia sempre o sinal de saúde. Não tomava refrigerante, não

⁶³ Num questionário independente sobre bilinguismo, ele afirmou que nasceu Surdo. Mas, como já foi explicado anteriormente, afirmar que nasceu Surdo evita qualquer conceito preconceituoso sobre ser doente. Nascer Surdo é vontade divina. Nascer ouvinte e ficar Surdo é por conta da doença. Trata-se de políticas culturais surdas e de identidades.

comia frituras, porque tudo fazia mal. Ser faixa preta no Judô era um orgulho tanto pra ele quanto para sua família. Uma experiência de superação.

Essa narrativa trazia uma série de curiosidades referentes à palavra “deficiência”, muito aplicada aos corpos diferentes. Uma pessoa com deficiência não significa ser uma pessoa limitada para criar e produzir novas vivências e experimentos, porque o corpo é diverso. *Ninja* era um participante Surdo campeão de Judô. Ser um vencedor lhe tornou pleno de suas conquistas. Havia por trás de suas vitórias a presença de sua família, uma das grandes referências para ele, embora houvesse muitas rasuras em sua caminhada, principalmente em relação à escola e sua convivência com professoras e colegas.

Figura 67: Narrativa autobiográfica de *Ninja*⁶⁴

“EU SEI CONTAR A MINHA HISTÓRIA”

Meu nome é Ninja, nasci em Itabuna, minha família é muito boa e legal.
 Escola difícil não ligava para. Professor não dominava Libras e chamava Surdo de doente.
 Sempre ficava nos cantos da sala e não queria brincar.
 No passado, eu gostava de assistir desenho animado do Pica-Pau.
 Minha mãe sempre cuidou de mim e meu pai também. [Era muito] ruim [estudar] na escola do passado, [porque tinha] muitas dificuldades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Paralelo a esse universo, a presença dos colegas ouvintes na escola era negativa, pois a zombaria que ocorria por conta da surdez o excluía das vivências nela. “Nos intervalos, eu sempre estava só” (Texto sinalizado sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da NA). Contudo, no momento da realização da pesquisa, sua euforia o trazia de volta ao presente, deixando o passado de lado. Imaginei que esse passado o traumatizou e deixou muitas sequelas emocionais no corpo e na memória. Contudo, “[...] a liberação da dor e do sofrimento passa pelo desapego [...]” (Maturana; Yáñez,

⁶⁴ Meu nome é Ninja. Eu [nasci] [Itabunense. Minha família é muito boa e legal. A escola [era] difícil, [não] ligava [para Surdos], e eu sofria. Professor não [dominava] Libras e chamava Surdo de doente. Surdo não é doente. Os colegas zombavam [de mim] porque eu era Surdo. O passado [foi] muito difícil. [Eu] sempre ficava nos cantos [da escola/da sala e não] queria brincar. No passado, eu gostava de assistir o desenho animado do *Pica-Pau*. [Minha] mãe sempre cuidou de mim e meu pai também. [Era muito] ruim [estudar] na escola do passado, [porque tinha] muitas dificuldades (Figura 67, tradução minha).

2009b, p. 67), inclusive de memórias negativas.

Quis observar de que maneira o passado ainda se presentificava no seu viver e se ele, de alguma forma, já teria usado o esporte como um exorcizador de suas rasuras, como numa liberação do sofrimento reapresentado em sua narrativa (Figura 67). Quem sabe assim ele não mais precisaria ficar nos cantos da sala de aula ou da escola. Propor uma discussão para esse tempo presente, com a convicção de que pessoas surdas não são doentes, foi resultado de muitas lutas envolvendo famílias, associações e comunidades surdas. Há também a presença de grupos religiosos e de intérpretes que conduziram novos olhares sobre os Corpos Surdos.

Apesar de muitas narrativas traumáticas, muitos[as] profissionais das Salas de Recursos, Salas Multifuncionais e Salas de Atendimento Educacional Especializado se engajaram na luta pelos[as] estudantes Surdos[as], rompendo com definições patológicas pregadas pelo sistema médico e social. Ainda assim, a escola e seus métodos oralistas cravaram marcas até hoje lembradas por todos[as] os[as] participantes deste trabalho.

Figura 68: Colagem descritiva de *Ninja* sobre emoções por ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

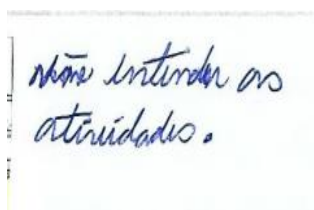
Como ele mesmo afirmou, a escola do passado foi muito ruim, maculou seus sonhos, alijou seu corpo, alocou-o em lugares indesejados. Tudo o deixava confuso, pois não entendia o que estava ocorrendo ao seu redor. “Era com se me cegassem” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da ES, Figura 68). Mas, *Ninja*, com toda a sua inteligência e capacidade física, mantinha-se sempre ativo, cheio de planos. Ainda assim, dizia com frequência: “Eu nunca esqueci a escola do passado sem intérprete e sem as pessoas saberem Libras. Era difícil. Hoje eu sou um mestre em artes marciais e faço atividade física para manter o corpo e a mente saudáveis” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da ES). Sua aprendizagem foi negada.

Figura 69: Narrativa autobiográfica de *Ninja* lembrando sua a história



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 70: Oficina pedagógica — como *Ninja* se sentia sem intérprete de Libras



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessas colagens (Figuras 69 e 70), *Ninja* retoma sua narrativa autobiográfica compondo, através de suas autoimagens e reflexões, a escola como lugar de exclusão. A linguagem presente no corpo encolhido e no rosto escondido era o momento do seu emocionar negativo: “Eu chorava assim. Eu não queria ver o rosto dos colegas porque sempre estavam rindo de mim” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da NA).

Figura 71: Oficina pedagógica — quais emoções *Ninja* sentia com colegas ouvintes⁶⁵



Fonte: Dados da pesquisa.

Marcar-se na imagem (Figura 71) como o menor e mais afastado revelou esse lugar que *Ninja* narrou. O distante e o tão perto: a negação de possíveis afetividades dentro da escola. Segundo ele, vez ou outra aparecia uma colega que o acolhia, tocava-o e ele ria. Para ele, esse momento de afetividade o fortalecia para dar continuidade aos

⁶⁵ “Ruim porque não tem inclusão [e] colegas não entendem [os Surdos]” (Figura 71, tradução minha).

seus estudos. Como sempre, “eu me apegava às pessoas que tinham amor por mim para seguir a vida” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da OP, Figura 71).

Embora a aprendizagem lhe fosse negada, o esporte tornou-se o grande aliado transformador de sua existência enquanto pessoa surda. Ele sempre exibia, com orgulho, fotografias do arquivo de seu celular em que usava sua roupa de judô. O esporte lhe fazia bem. Deu-lhe visibilidade, apesar de viver numa sociedade que o excluía, segundo ele. Nesse diálogo, tive muitos momentos de contentamento com o participante *Ninja*. Eu via a superação em sua forma de ver e enxergar o mundo, apesar de suas dores.

Também compreendi que a família estava o tempo inteiro em seu discurso. Era seu alicerce, sua base para o enfrentamento, era o amar, porque esse amar é “[...] visionário, pois ocorre na ampliação do ver (do ouvir, do sentir, do cheirar, do tocar) próprio das condutas relacionais que ocorre sem preconceitos, [...] sem ambições” (Maturana; Yáñez, 2009b, p. 84). Apesar de tantas vivências negativas, porque as emoções se presentificam, as narrativas de *Ninja* correspondem a outras tantas histórias surdas, assim como nossas experiências enquanto ouvintes, que podem “[...] abrir janelas para a compreensão de nossos afazeres cotidianos na sala de aula” (Aragão, 2007, p. 94) e para além dela.

O participante *Ninja*, numa ansiedade por responder a entrevista, acelerava seus atos corporais durante as oficinas. Ele apresentava muita doutrina em sua forma de atuar e sinalizar. Entendo que seja por conta das práticas esportivas em sua trajetória de atleta. A disposição colaborativa também era outra característica importante. Eu precisava que ele centrasse esse fazer nas perguntas. Ele queria ir ao quadro branco para explicar as questões das oficinas às[aos]colegas, mas era preciso pausar essa ansiedade e focar na atividade dele. Isso não significou que tais atitudes “didáticas” não ocorreram. Ocorreram e deram resultados interessantes. Até quebrava o clima de determinada seriedade que poderia aparecer.

Então, iniciei com a pergunta antes mesmo de ele visualizar o papel. Eu disse que queria que ele contasse a própria história. Fez o sinal de que entendeu e iniciou a sua colagem. Pedi que ele descrevesse em Libras para que eu entendesse o que ele queria apresentar como história:

Minha história foi difícil, porque não tinha pessoas que soubessem Libras. Nem na família, nem na escola. Nem a professora. Depois minha família aprendeu Libras e eu fiquei feliz. Minha mãe é uma guerreira. Ela está em todos os lugares que eu vou. Ela me dá força. Meu pai e meus irmãos também. A família precisa abraçar o Surdo. A Escola está melhor agora. Tem intérpretes. Ainda é pouco, mas está

bem melhor. O CIOMF também ajudou muito. Temos você em nossa história. Obrigado, professor! (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES).

Figura 72: Entrevista semiestruturada: contar sua história



Fonte: Dados da pesquisa.

Na sua colagem, ele expôs quatro imagens femininas. Uma representando a mãe; e as demais, crianças — referindo-se ao significado de cuidar. Havia também a presença de um homem que, provavelmente, estaria cumprindo o papel do seu pai. Há, ainda, a escrita da frase “Família[s] [é] Alegre[ia]”. De maneira despreocupada e autoconfiante, Ninja explicou que era uma imagem que lhe expressava afetividade e a lembrança do significado de uma família “legal” (DC). E mais:

Não é a minha família, porque eu tenho um irmão e uma irmã. Meu irmão é professor e minha irmã é psicóloga. E eu faço o curso técnico em Nutrição, mas sou, também, professor de Judô. No futuro eu quero fazer faculdade. E eu quero trabalhar na escola, porque quero ensinar muitos Surdos com respeito (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da ES).

A percepção de mundo vigente nesse participante era de total consciência de superação. O colo visualizado na imagem era o colo desejado e necessário para romper as diversas barreiras, porque *Ninja* trouxe suas marcas negativas referentes às escolas, professores[as] e colegas. Suas emoções, portanto, foram atravessadas por um misto de dor e de esperança. Ele disse que sempre teve amigos ouvintes, mas que esses amigos não o tinham como um amigo Surdo. Também lhe faltava professoras que soubessem a língua de sinais: “Era difícil porque meus amigos da escola eram ouvintes. Eles não sabiam Libras. A escola também não ajudava. Não tinha professora que soubesse Libras. Então, eu vivia num mundo do silêncio. Não ouvia nada” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da ES), como ele representa na imagem abaixo:

Figura 73: Oficina pedagógica — emoção com professora na escola⁶⁶



Fonte: Dados da pesquisa.

Mas ele não se entregava. O esporte era a sua grande paixão: “no esporte eu esqueço que sou Surdo, porque luto melhor que ouvintes” (DC), ele está reforçando enfaticamente que a surdez não é um problema em sua vida. E eu também reafirmo que o que *Ninja* traz é a reflexão sobre como a sociedade enxerga os corpos Surdos. E essa minha afirmação é validada por seu depoimento:

Figura 74: Entrevista semiestruturada sobre emoções de *Ninja* sobre ser Surdo



Fonte: Dados da pesquisa.

Minhas emoções estão no judô. Eu sou mestre, tenho todas as faixas. No judô as minhas emoções são de alegria. Eu sei que agora as pessoas me olham e me respeitam. O esporte é minha vida. Também estou estudando nutrição. O corpo precisa ter saúde. Isso faz bem e traz alegria (DC).

Aragão (2007, p. 80) nos diz que “[...] o que vivemos é um fluir de emoções se constituindo como fundamento de nossas ações e se entrelaçando com o linguajar no conversar”. Se linguajar é ato, que estejamos no ato do amor e no entrelaçamento de emoções que intensifiquem mudanças. *Ninja* resiste e (re)existe a hegemonia ouvintista dando significados à sua história surda, à sua trajetória de um corpo que avalia o “judô” em conversações com as suas “emoções”.

⁶⁶ “Professora não sabe Libras [e] eu não entendo o dever” (Figura 73, tradução minha).

Figura 75: Entrevista semiestruturada de *Ninja* sobre lembranças na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

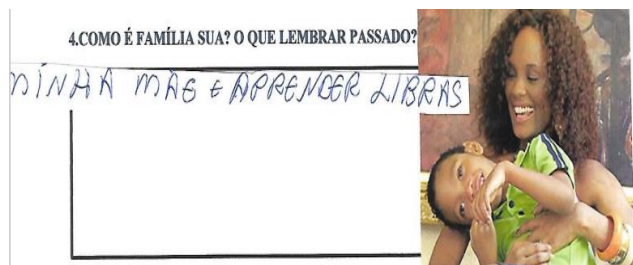
Embora os avanços estivessem vigentes, eu não poderia deixar de trazer à tona as imagens-memórias sobre a escola, sobre a sua trajetória enquanto estudante Surdo no universo oralista com colegas ouvintes (Figura 75). *Ninja* trouxe pistas de solidão em seus textos e em outros momentos informais na sala de AEE sobre fatos marcantes em suas vivências. Entregou-se em emoções, deixou os “rascunhos de sua história”, que estavam guardados, a florarem:

Eu também sentia muito susto, medo, vergonha. Às vezes eu estava parado e um colega vinha e me empurrava. A escola também não tinha intérprete. Como eu podia aprender? As professoras oralizavam a aula toda e eu ficava sentado a manhã inteira sem ouvir nada e sem entender nada. Para que eu ia para a escola? Minha mãe dizia que era para eu aprender. Mas eu não aprendia nada (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da ES).

Skliar (2015, p. 25) nos impacta com a reflexão de que, “[...] de fato, em muitas escolas, [...], a inclusão parece estar associada precisamente com uma metáfora do abrir as portas das escolas, enquanto a exclusão teria a ver com a metáfora oposta: a dos portões fechados”. [Portanto], do ponto de vista ético, “apresenta-se uma imagem muito clara, pois “abrir” supõe “abertura”, disposição política favorável à mudança. E o que queremos, de verdade”, [é] “de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo [...] para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro”. (Skliar (2015, p. 25). E as portas para *Ninja* necessitaram da presença politizada de uma “mãe de filho Surdo”. Assim ele diz: “Minha mãe sempre me ajudou. Ela sabe de Lei de Libras. Ela brigou muito pra eu ter acessibilidade. Ela aprendeu Libras e eu tenho orgulho dela” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da ES). Essa convicção está em sua história e não se limitou à presença da

mãe nas lutas diárias. Ela também aprendeu Libras para acompanhá-lo em lugares onde não havia intérpretes.

Figura 76: Entrevista semiestruturada — como era a família de *Ninja*. Lembrou de que no passado?⁶⁷



Fonte: Dados da pesquisa.

O apoio essencial que definiu suas narrativas como “ação e reflexão”, porque elas seguem “[...] juntas e entrelaçadas no nosso viver cotidiano. É no olhar reflexivo para as emoções, que surge junto da linguagem, que é possível refletir sobre o viver” (Aragão, 2007, p. 82). Para *Ninja*, o que foi de experiência negativa afirmou-se em sua capacidade de enxergar o mundo como espaços para novas oportunidades. Quando ele disse “minha família toda aprendeu Libras” e que “a família é minha luz” (Texto sinalizado por *Ninja* durante CI), reiteramos a BC e as emoções como estratégias de ações que reforçam “[...] nossas experiências, desejos, gostos e interesses de forma consciente, responsável e ética” (Aragão, 2007, p. 82-83). Contrariando esse lugar de acolhimento, a imagem da escola foi narrada como o espaço difícil por não ter Libras, por não permitir a acessibilidade como forma humanizada. As rasuras demonstradas pelo uso da expressão “doença” feriam a sua memória. E ele contestou: “Surdos não [é] doença” (Texto sinalizado por *Ninja* durante CI).

O esporte era, de fato, a sua grande referência. Tudo foi observado nos momentos linguajeiros em que estivemos juntos. A todo tempo ele se “exibia”: músculos, posturas, gestos de força, enfim, uma forma de apresentar seu corpo como um corpo saudável. Em seu vídeo ele, além de apresentar a consciência crítica sobre a escola, a família e as professoras, defende-se, sabe o que dever ser consertado: “Intérprete é a voz e os ouvidos dos Surdos. Hoje é diferente. [...] Hoje eu trabalho, tenho profissão” (Texto sinalizado por *Ninja* durante CI). Sua narrativa está

⁶⁷ “Minha mãe [e] aprendeu Libras” (Figura 76, tradução minha).

acompanhada pela presença da mãe: “minha mãe me ajudou muito” (VT I). E esse ajudar materno mudou a sua história. Suas transformações foram registradas passo a passo. Assim como os[as] demais participantes, *Ninja* apresentou uma gradação de mudanças de comportamentos e de autoaceitação:

[...] é bom ver os depoimentos de histórias de Surdos iguais a mim. Eu gosto [...] de pesquisar a história dos Surdos. Hoje eu tenho mais coragem: faço faculdade para meu futuro. Não tem como dizerem que eu não serei um professor de Educação Física (QF).

Romper o imaginário da dor, da exclusão, das tristezas e da raiva era a grande oportunidade de não permitir que a história de vida contada pelo discurso do desamor apagasse os sonhos desse sonhador. Ele se autoafirmou com grande orgulho: *Eu sou Surdo!* (QF). E suas transformações se ampliaram para além do seu corpo. *Ninja* anunciou que tem novos planos para a sua vida: “Quero ser igual a Ricardo. Primeiro acabar o Curso de Educação Física, depois fazer mestrado e depois doutorado” (Texto sinalizado por *Ninja* durante CI). Na colagem abaixo (Figura 77), *Ninja* expõe a sua imagem transformada no decorrer da pesquisa e, em seguida, a descreve:

Figura 77: Colagem descritiva — o que *Ninja* se imagina fazendo daqui a dois anos



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu quero ser professor com acessibilidade para as pessoas Surdas ou ouvintes. Eu quero ensinar muito os Surdos. Pode ser esporte ou Libras. É preciso respeitar as diferenças. Eu não tive professor Surdo nem intérprete por muitos anos na escola. Não quero fazer igual ao passado. Quero fazer diferente. Quero transformar as vidas com amor, afeto e abraços (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da CD).

Figura 78: Colagem descritiva de *Ninja* sobre suas emoções e perspectivas futuras⁶⁸



Fonte: Dados da pesquisa.

Ninja, assim como *Livre* e *Estrela Lua*, trouxe em suas narrativas, percepções sobre o coletivo, como proposta transformacional para o bem comum. O esporte e a formação pessoal asseguram, segundo ele, “o equilíbrio entre a mente e o corpo”. A luta por inclusão era a sua política, definida de maneira prática em sua conclusão como participante deste trabalho.

5.1.8.1. Síntese das emoções de *Ninja*

Quadro 9 — *Ninja*

<p>NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA</p>	<p>Sua maior tristeza estava na escola quando se referiu à sua professora e aos colegas. Denuncia a falta de intérpretes, que para ele era o seu veículo comunicacional. A língua mais uma vez é citada. Trata-se de políticas linguísticas e acessibilidade. Tem na sua família o apoio, apesar de, no princípio, não haver comunicação em sua casa, pois não dominavam a Libras. Suas narrativas abordam temáticas que se reverberam continuamente sobre nomenclaturas associando a surdez a uma doença.. Suas emoções são de tristeza, sofrimento e exclusão.</p>
<p>ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</p>	<p>Novamente, como os[as] demais participantes, as suas reclamações envolvem a escola e falta de preparo das professoras no ensino de uma pessoa Surda. Também relata a ausência dos amigos que não tinha e do sentimento de exclusão por isso. A escola lhe causou mal; penalizou o seu conhecimento porque via seu corpo apenas como um corpo físico. Suas emoções negativas permanecem: raiva, tristeza, sofrimento e decepção.</p>
<p>COLAGEM DESCRITIVA</p>	<p>Ele se apresentou como um ser que tinha seus olhos vendados. Isso significava confusão, tormenta e desafios. Era tudo se referindo à escola. Novamente o lugar do possível acolhimento negou seu corpo. Suas modulações ocorrem quando pergunto sobre o esporte e ele inicia conversações referentes a ser</p>

⁶⁸ “Mais inclusão no esporte, escola, médico, banco... na sociedade também” (Figura 78, tradução minha).

	professor de Educação Física. Suas retroalimentações se refizeram incrementando novas emoções consideradas positivas em seu viver em convivências.
FILMAGENS	Nesse momento, ele conta sua narrativa a partir da doença que o tornou Surdo. Isso foi difícil para ele. Seu corpo fluía num emocionar de insegurança, medo e nojo da escola. Mas se retroalimentava dessas emoções consideradas negativas e tornava-se o grande mestre em Judô. O esporte foi o caminho escolhido por <i>Ninja</i> para se provar e provar ao outro que a surdez não limitou os seus sonhos. Sua mãe foi a grande desafiadora do sistema. Estava ao seu lado como a sua proteção, cuidado e convicção de que tudo era possível.
QUESTIONÁRIO FINAL	Suas modulações aconteceram quando ele colocou o esporte como o lugar de emoções. No passado, a exclusão determinava seu corpo como um corpo patologizado. Sua narrativa era de decepção. Ele não se permitiu à exclusão, ao aostracismo. Participar dessa pesquisa foi motivacional para novos horizontes. Disse que iria exigir a inclusão em todos os lugares, principalmente na escola. Sua transformação foi muito rica, porque ele representava, naquele lugar, muitas oportunidades que poderiam ocorrer com os demais participantes. <i>Ninja</i> iniciou seu curso de Educação Física.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.2. INTERFACES DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

“Eu me realizo quando ouço, nos corredores da escola onde trabalho, algumas pessoas falando: ‘Esses Surdos estão ficando [é muito] ousados!’”

(Ricardo Dantas)

Ao analisar as narrativas dos[as] participantes sobre suas experiências escolares, não pude ignorar as teorias de exclusão escolar e de estudantes que lutavam por suas acessibilidades, suas garantias legais de estarem no chão escolar e que exigiam afetividade sobre seus corpos. O conceito de exclusão escolar foi abordado por diversos teóricos ao longo dos anos, como Ana Paula Santana (2007), Audrei Gesser (2009, 2012), Gladis Perlin e Marianne Stumpf (2012), Carlos Skliar (2013), Oliver Sacks (2010), Renato Luz (2013) e Ronice Müller Quadros (2019). Esses[as] autores[as] apontam que a exclusão escolar pode acontecer de diversas formas, desde a exclusão física do ambiente escolar até a exclusão social e cultural dos[as] estudantes. No entanto, as narrativas dos participantes mostraram que a exclusão escolar pode acontecer de forma sutil e implícita, por meio de atitudes e comportamentos de professores e colegas que não valorizam a diversidade e a individualidade de cada um.

Livre, por exemplo, expressou sua insatisfação com a rigidez do sistema escolar e a falta de espaço para sua criatividade e singularidade. Além disso, propôs mudanças na educação para Surdos[as] de forma a se pensar a língua de sinais como uma identidade a ser cumprida e respeitada. Já o participante *Frio* relatou a falta de empatia dos colegas em relação à sua personalidade introvertida. O seu mundo era a sua realidade, porque ele carregava suas interseccionalidades como um peso que nunca sairia do seu corpo. Durante o seu desempenho nas oficinas, todo esse peso se tornou mais leve a ponto de ele sinalizar que “agora” era a sua vez de ser o que quisesse e que ser Surdo era ser poder.

A teoria sobre estudantes que exigem cuidados especiais também é relevante para a compreensão desses depoimentos. Autores como Paulo Freire (2018) e Carlos Skliar (2013) defendem que todos[as] os[as] estudantes têm habilidades e potencialidades únicas, mas que alguns[algumas] deles[as] podem precisar de adaptações e suportes específicos para desenvolverem todo o seu potencial.

As narrativas de *Boa Noite* e *Estrela Lua* exemplificam a importância dessas adaptações. *Boa Noite* relatou sua dificuldade em acordar cedo para as aulas e como isso afetou seu desempenho escolar. Já *Estrela Lua* linguajou sobre a necessidade de ter professores que entendessem suas dificuldades de aprendizado e que usassem metodologias adequadas para ajudá-la a superar seus desafios.

A análise dessas narrativas me levou a refletir sobre o papel da escola como espaço de inclusão e respeito à diversidade. Como Michel Foucault (2014) afirmou, a escola é uma das instituições que contribuem para a formação do poder disciplinar da sociedade, mas ao mesmo tempo pode ser um espaço de resistência e de luta contra a opressão. É preciso repensar e refletir criticamente os modelos educacionais que excluem e discriminam determinados corpos em detrimento de outros. E buscar, também, fazeres pedagógicos inclusivos e adaptados às necessidades individuais de cada um[a].

As histórias narradas por *Ninja*, *Sol*, *Raiva*, *Filme* e *Frio* apresentam desafios e oportunidades para uma educação mais crítica e emancipatória. Segundo Paulo Freire (2019), a educação deve ter como objetivo a libertação dos indivíduos de sua condição opressora e isso só pode ser alcançado através de uma pedagogia crítica, que estimule a reflexão e a ação transformadora da realidade social. No caso dos participantes citados, as experiências de vida que eles compartilharam podem ser usadas como ponto de partida para uma educação mais significativa, que leve em conta suas necessidades e

experiências peculiares.

Ninja, por exemplo, quando narrou que tinha ódio da escola, dos colegas e professores, trouxe a sua justificativa, porque se sentia excluído ou deslocado, o que pode ser uma oportunidade para reflexões sobre a inclusão e a diversidade na educação. Nesse sentido, obras como as de Albres, (2010), Fernandes e Correia (2005) e Gesser (2009, 2012) destacam a importância da inclusão dos excluídos na sociedade e na educação, como forma de superar as estruturas opressivas.

A narrativa de *Sol* apresentou muitas reflexões para abordagens mais humanizadas, afetivas e o resgate à ternura, visto que o seu lugar era quase nenhum, nem mesmo dentro de casa, em seu quarto. Trata-se de valorização da expressão individual e a colaboração mútua dentro e fora da escola. Nesse sentido, Paulo Freire (2018) enfatiza a criatividade e colaboração na educação como forma de desenvolver a autonomia e a responsabilidade coletiva.

Nas narrativas de *Sol*, *Filme* e *Boa Noite* ficou óbvio sobre o quanto as suas autonomias estavam presas em seus quartos [caverna]. Cada um deles se encontrou consigo num lugar cujo outro é inexistente. O quarto era um espaço para expressar suas intimidades, mas também era um lugar de regulação. Ali, havia espaço para a intimidade e para a liberdade de ser o que quisessem enquanto identidade e corpo. Porém, eram prisioneiros dentro dos próprios corpos.

As conversações de *Raiva*, igualmente, indicavam a necessidade de uma abordagem mais empática e acolhedora na escola, na sala de aula e no acolhimento da professora, que levasse em conta as suas emoções e experiências. Nesse sentido, Ana Maria Araújo Freire (2000) destaca a importância de uma educação democrática a partir de uma relação afetiva entre professor[a] e aluno[a] na educação, como forma de criar um ambiente de confiança e respeito mútuo. É também um lugar de emoções e afetos. Um lugar de linguajar, de viver e conviver de maneira amorosa.

As narrativas de *Filme*, por sua vez, tendiam mais para as questões sociais e políticas que afetaram a sua vida. Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade da reflexão crítica sobre a realidade social na educação, como forma de desenvolver a consciência crítica para possíveis transformações. Já *Frio* indicou a necessidade de uma abordagem mais sensível e cuidadosa na educação, que leve em conta as características individuais e emocionais do[a] estudante. Ele reverberava constantemente a sua ideia de poder mudar, de sair para o mundo e de viver onde mais desejava: num lugar frio.

Nesse sentido, a obra de Dermeval Saviani (1999), *Escola e democracia*, destaca

a importância da educação como processo de humanização, que leva em conta as dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos[as] alunos[as]. Em suma, os depoimentos dos[as] participantes apresentam desafios e oportunidades para uma educação mais crítica, reflexiva, sensível e humanizada, que leve em conta as necessidades e experiências individuais dos[as] alunos[as].

A inclusão educacional é um caminho que exige muito esforço e dedicação, mas que tem o poder de mudar vidas. Para os[as] Surdos[as] e demais excluídos do sistema educacional, a inclusão pode ser a chave para uma vida mais plena e feliz. É importante que todos os educadores estejam cientes da importância de trabalhar com a diversidade e de acolher as diferenças em sala de aula.

Na *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire (2021) ressalta a importância de uma educação que não seja apenas um ato de depositar conhecimentos, mas que seja um processo de construção e transformação humana. Freire (2018) propõe a crença de que a educação é uma ferramenta de mudança social, que deve ser acessível a todos[as], independentemente de sua condição.

bell hooks (2013), em sua obra *Ensinando a transgredir*, também propicia debates sobre uma pedagogia da esperança. A autora destaca a importância de uma educação que permita a expressão da individualidade e que valorize as diferenças. hooks (2013) afirma que a educação deve ser um processo de libertação, que permita transformação de suas vidas. Para tanto, é preciso a escuta, a parceria colaborativa, visto que “[...] as vozes dos alunos nem sempre são ouvidas” (hooks, 2013, p. 26).

É preciso, portanto, que educadores estejam preparados para trabalhar com a diversidade e para acolher as diferenças. Com uma pedagogia da esperança, é possível construir um futuro melhor para todos, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.3. DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

*“Liberdade é pouco.
O que desejo ainda não tem nome”
(Clarice Lispector)*

A caminhada até este momento é plena de manifestações dos participantes sobre

suas narrativas. Há modulações vigentes quando das reflexões sobre o passado de como os Corpos Surdos eram abjetos e sobre as transformações a partir das emoções enquanto ações moduladas quando cada um[a] pôde, de maneira liberada, contar suas histórias. Como seres vivos que se organizam e se estruturam, as modificações foram evidentes. Muitas perturbações inquietavam os[as] participantes e eles[as] se retroalimentavam como estratégia para fazer ressignificar emoções negativas em emoções positivas.

As narrativas foram realizadas, permitindo que cada participante se despojasse dessas marcas do passado. Com exceção de *Livre* e *Ninja*, nenhum[a] dos[as] participantes havia participado de algo semelhante ao que foi realizado a partir das atividades desta pesquisa. Ainda assim, reiteraram a diferença de como a abordagem foi feita. Tudo muito mais organizado, planejado e com um propósito mais profundo (DC). Foram momentos de concedê-los[as] o que lhes era negado pela estrutura sistemática hegemônica dentro das escolas.

O poder não é algo que um ou outro tem, é uma relação na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo que não quer fazer cumprindo uma ordem. Romper essa ordem requer reflexões críticas sobre o lugar de onde o outro fala e de onde o eu responde. Essa ordem pode ser descumprida, buscando uma convivência consensual e harmônica. Reconhecer esse lugar de subalterno foi essencial para uma série de questionamentos sobre o papel de cada um[a], pois “[...], o que obedece nega a si mesmo” (Maturana, 1999, p. 70).

Ampliar discussões a partir das emoções como amor, alegria, otimismo, contentamento e esperança permitiram intensificar as modulações dos[as] Surdos[as] no fluir das conversações, no percurso das oficinas. Notadamente, “[...] todo ser vivo se encontra onde se encontra em seu presente como resultado dessa história, em uma contínua transformação de seu presente a partir de seu próprio presente” (Maturana, 2001, p. 238). Contudo, essa ação recursiva pela narrativa da história determina estruturas que determinam movimentos. As perturbações permitiram as mudanças internas. Eram movimentos de transformação, como numa espiral: retomam memórias, referências, passados, numa alusão pessoal, particular e vivificada. É o ato de viver na linguagem e no conhecimento, pois conhecer é viver.

A retomada da história dos[as] participantes no contexto familiar, na escola, na inter-relação com professores[as] e nas próprias identidades Surdas provocou grandes transformações sobre a maneira de olharem para a vida. Um olhar aprendido, um olhar praticado, um olhar gerenciador da história individual e coletiva e, dentro desse olhar, as

emoções modulando as disposições corporais. O olhar que salva da cegueira: “[...] a de não percebermos que só temos o mundo que criamos com os outros, e que só o amor nos permite criar um mundo em comum com eles” (Maturana; Varela, 2001, p. 270).

Saliento que o domínio emocional e linguístico dos[as] Surdos[as] sobre a sua língua também perpassa sofrimentos: a família que não domina a Libras; a escola que não propõe formação continuada; o currículo que oculta a língua; o[a] ouvinte que ridiculariza o uso das mãos para linguajar. Trata-se de discussões políticas, mas tantas vezes esquivadas de debates e de diálogos, tantas vezes “corpos esquecidos”. Essa construção histórica invisibilizou os Corpos Surdos, inferiorizando-os, afastando as pessoas e suas diferenças, menosprezando seus valores humanos, o que intensifica emoções negativas sobre seus corpos. Essa diferença de poder sobre os corpos está no âmbito da cultura patriarcal, enfatizando a “[...] autodepreciação e negação contínua de si mesmo [...]”, gerando sofrimentos “[...] que são expressos em diversos sentimentos negativos” nos Corpos Surdos (Aragão, 2019, p. 245-246).

No contexto sociocultural, “as conversações” e “as redes de conversações”, na perspectiva patriarcal, descartam as diferenças, pois há uma ordem — o discurso hegemônico — que cala as manifestações dos corpos, havendo, pois, o “[...] domínio emocional e linguístico negativo” sobre esses corpos (Aragão, 2019). Portanto, “[...] não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece” (Maturana, 1998, p. 37).

Contudo, na perspectiva matrística, incitada a partir dos encontros formais e informais em campo, o nascimento de reflexões sobre o que é ser Surdo[a] fez aflorar sentimentos e emoções que negam as emoções anteriores: o *espelho* construído pelo viés de suas próprias narrativas e a partir de conversações liberadoras detonou emoções positivas, ou seja, “[...] o linguajar, ou a atividade de estar com outros na linguagem” (Maturana, 1998 *apud* Aragão, 2019, p. 247), de maneira liberada de ser e de agir a partir dos querereres, dos desejos, da construção da autoestima, em que a diferença deixa de ser empecilho para a autoaceitação.

Para o jogo da linguagem, conforme Maturana (1998, p. 38, grifos do autor):

[...] se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser [...] [e] nestas circunstâncias, existem duas atitudes possíveis diante do conhecer: ou aceitamos nossa capacidade de conhecer como uma condição dada, ou nos perguntamos como é que conhecemos.

Se, portanto, não nos conhecemos na linguagem, incidimos em “alguns tipos de conversações” que “dão origem a dinâmicas emocionais” que “trazem à tona emoções contraditórias”, a partir de “conversações patriarcais”, que são: a) a *conversação autodepreciativa*; b) a *conversação deve ser*; e c) o *intercruzamento de conversações*. No campo de pesquisa com os[as] Surdos[as], é comum encontrar, em cada um[a] deles[as] “emoções contraditórias”, o que foi demonstrado no decorrer da tese, a partir dos resultados.

Quando o participante *Raiva* se autodeclara “sou doente” (Texto sinalizado por *Raiva* durante a aplicação da NA), a linguagem por si só vem carregada de emoções oriundas do capacitismo, numa efetiva *autodepreciação*. Em outros momentos, ao ouvir expressões como a de *Sol*, “eu nunca vou aprender L2” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA), entramos no universo do *deve ser*, “[...] que é quando atribuímos a nós mesmos a culpa pelo não cumprimento de uma crença, ideologia ou norma cultural” (Aragão, 2019, p. 253).

Por fim, outras narrativas, como as de *Filme*, enfatizam que: “eu gosto de ser surdo, mas não gosto quando a escola não me aceita” (Texto sinalizado por *Filme* durante a aplicação da ES). Ou seja, “[...] faço a ação em um emocional distinto do prazer, que é o desejo de estar em um lugar diferente de onde se está [...]” (Aragão, 2019, p. 253), que os autores definem como o *intercruzamento de conversações*.

Contudo, para Maturana e Varela (Aragão, 2019, p. 247), “[...] a linguagem desempenha papel chave nos processos cognitivos e científicos, ambos geradores de conhecimentos”, e os[as] Surdos[as] ampliam suas conversações quando analisam o passado e o presente. Conhecem-se a si mesmos[as] a partir das possibilidades apresentadas em suas narrativas. Para tanto, foi necessário repensar valores negativos que se engessaram, no decorrer da história, em seus corpos. Eles[as] desconsideram a dor, a tristeza, a invisibilidade e perceberam que “[...] ver-sentir não é captar o que está aí fora de nós [...] ver-sentir é encontrar-se em sintonia sensorial e em coerência com tudo o que surge no conviver” (Maturana; Yáñez, 2015, p. 31).

Quando o participante *Sol* afirma que quer estudar na NASA (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA), ele já se empodera de suas conversações liberadoras. Suas emoções se intensificaram de positividade e suas modulações o impulsionaram para a luz, o sol que antes estava escondido. Seu linguajar é autorrepresentativo. Ele já não reconhece a surdez como uma barreira para a realização dos sonhos. Seu grito é de alegria, visto que se enxerga e se olha como uma pessoa que

possui os mesmos direitos que ouvintes: “se a lei me garante direitos, quero usar a lei a meu favor” (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da NA).

De maneira crítica e reflexiva, tanto para os[as] Surdos[as] quanto para mim, enquanto pesquisador, as análises enveredaram pelo caminho das conversações matrísticas, buscando apresentar as transformações positivas ocorridas no decorrer da pesquisa. A partir das conversas realizadas, foi possível perceber transformações na forma de enxergar o próprio corpo e a suas narrativas que intensificaram o lugar de fala com autonomia e potência. Ao narrarem-se, os[as] participantes denunciaram suas rasuras, remendos sociais e atravessamentos ideológicos hegemônicos. São as vozes que puderam ser ouvidas e devem permanecer na desconstrução do olhar excludente e subalternizador. São subjetividades que “detonam” autonomias sobre as abjetividades impostas pelas vozes do norte — o fonocentrismo e a hipervalorização da oralidade, principalmente nas escolas. Segundo Larrosa (1994, p. 69):

O tempo no qual se constitui a subjetividade é o tempo narrado. É quando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece que nós damos a nós próprios uma identidade no tempo.

O tempo narrado é o tempo que desvela o dito pelo de fora e que permite o “dizer-se” de dentro, como numa catarse no encontro das identidades Surdas. Nesse contarem-se, os Corpos Surdos apresentam sinais que se interagem e são representados em linguagens, as quais envolvem expressões faciais, respiração, movimentos. Trazem no corpo suas memórias, suas histórias, suas genéticas e suas emoções. Corpos linguajeiros, profundas emoções operando na linguagem, pois “[...] nós, seres humanos, acontecemos na linguagem [...] [e] não temos nenhuma maneira de nos referirmos a nós mesmos, ou a qualquer outra coisa, fora dela” (Maturana, 1997f, p. 269).

Tomar consciência desse corpo-linguagem é estar consciente de si e do mundo. E isso incorre em mudanças permitindo que as emoções aflorem. Tais mudanças não são mais as mesmas. Elas mudam, circulam por vários espaços e tempos, pois cada ente possui uma linguagem corporal específica para se comunicar. Usar esse corpo enquanto prática política é um ato de denúncia e de resistência. Entre o subalterno e o subversivo resultam linguagem[ns] e representações que geram autonomia. São novas formas de se enxergar, deixando para trás a memória que diminuía e maltratava, patologizava e excluía.

Portanto, os corpos plenos de emoções são corpos de denúncia, e “[...] a vida humana é sempre um fluir inextricavelmente entrelaçado de emocionar e racionalidade,

através do qual trazemos à mão diferentes domínios de realidade” (Maturana, 1997f, p. 278). O estar do corpo na dialógica entre emoções e racionalidade representa dominar e reconquistar territórios negados: escolas, família, comunidades ouvintes, pois passar pelas dores históricas é um fazer revisitado para novas mudanças. E o que se foi se tornará poder de ser livre em um tempo e lugar novos.

O corpo se amplia e gera denúncias quando ele se [re]conhece, e aqui o processo transformador é validado. E o que temos como resultados são Surdos[as] trabalhando, ministrando aulas, fazendo cursos acadêmicos, participando de movimentos políticos dentro e fora da escola; há ainda o senso crítico aguçado, cujas vozes corporais se tornam identidades em corpos performáticos, narradores[as] da própria história. O grito contra o “assujeitamento dos diferentes” (SÁ, 2010) não é algo estanque e passageiro. Não deve acabar. O grito deve ser constante, como foi no decorrer da história de luta dos Corpos Surdos por políticas linguísticas e sociais. Além disso, “[...] o desenvolvimento tecnológico nunca foi tão veloz e [com] tanta chance de aprimoramento das tecnologias concretas que podem vir a ampliar enormemente a qualidade de vida na Terra” (SÁ, 2010, p. 13), inclusive incitando estudos voltados para incluir as diferenças.

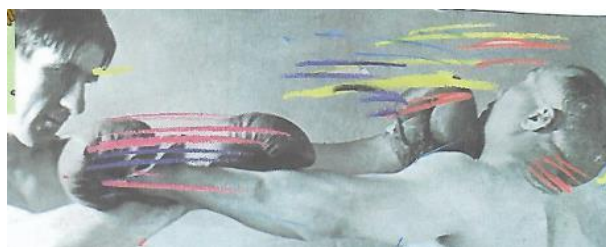
Quando os Corpos Surdos se decidiram pelo envolvimento na pesquisa de campo realizada na escola, esses corpos foram avisados e anunciados como protagonistas dessa história. Elas[as] ficaram surpresos[as] nas primeiras atividades, porque elas mexiam com os imaginários “escondidos” nas caixinhas excludentes da voz do poder opressor ouvinte, mas ao mesmo tempo havia o reconhecimento de que eram vozes alheias e que, no decorrer dos trabalhos, suas vozes foram tomando corpo, forma, cheiro, emoções e linguagem: tantas linguagens que nos faziam chorar e rir e “gritar” por lugares de todos[as] nós. E eu digo “todos[as] nós” porque eu também me transformei; eu me fiz partícipe dessas construções.

Não é possível apagar a história vigente nas memórias, nem contida em conteúdos livrescos, pois as pessoas Surdas sempre foram “[...] narradas como deficientes e incapazes, desapropriadas dos seus direitos e da possibilidade de escolhas”, inclusive da sua língua em pleno território nacional. (Sá, 2010, p. 14), mas é possível indicar o olhar que se deseja dar aos contextos atuais. Não é possível viver por toda a vida “romantizando” um passado de exclusão. O tempo é agora e ele se apresenta e se representa nas vozes que, mais do que nunca, transformaram seus corpos e suas corporalidades.

Para a Biologia do Conhecer, o linguajar e o emocional tonificam as relações de vivências quando há a consensualidade discursiva, dialógica e participativa. Estar na linguagem é estar na corporalidade e essa, por sua vez, imersa nas emoções. Todas elas contando-se a partir das autorias de suas narrativas. Os tantos relatos denunciam o sistema algoz da invisibilidade, do silenciamento e dos apagamentos de corpos e suas historicidades. Quando propomos uma análise dos resultados no final de uma pesquisa, geralmente esperamos aquilo que anunciamos como hipótese para a solução de problemas. Na minha pesquisa, confesso, os resultados extrapolaram minhas expectativas. Não somente no aspecto das mudanças nas narrativas individuais e coletivas, nem apenas nas reflexões sobre ser Surdo[a] — uma reconstrução da identidade —, nem nas teorias criadas e absorvidas no espaço pesquisado, mas também criamos nossas próprias teorias, num resumo que representa os[as] participantes: Sim, nós podemos! O que está por trás das emoções “negativas” apresentadas perpassa por questões essencialmente linguísticas sobre a acessibilidade comunicacional. Eu entendi que a falta da compressão linguística da Libras foi o pivô histórico na vida dos[as] participantes para que essas tantas emoções se manifestassem: “Me sentia muito triste, pois não entendia o que era ensinado na sala de aula” (Texto sinalizado por *Estrela Lua* durante a aplicação da CD); “Não entendia. A professora falava, falava” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da CD). O silenciar nesses casos era preenchido de descaso, da invisibilidade identitária, do desconhecimento dos Corpos Surdos e da ausência do direito à aprendizagem:

O tempo inteiro é como se eu recebesse um soco no rosto e caio. As pessoas ignoram minha presença, minha língua, minhas limitações por ser Surdo. Eu não tenho culpa por ter nascido Surdo. E eu aprendo com você [apontando para mim] que eu não sou doente, que eu não preciso de remédio pra ouvir. As pessoas só precisam aprender Libras. Dessa forma ficaria tudo em paz. É preciso união entre pessoas diferentes (Texto sinalizado por *Sol* durante a aplicação da CD).

Figura 79: Colagem descritiva de *Sol* sobre a Libras



Fonte: Dados da pesquisa.

Vivenciar o monolinguismo dentro de um macro campo linguístico totalmente diferente na estrutura é de certa maneira violento, como percebemos nessa narrativa de *Sol*. A agressão física simboliza a dor por haver o discurso de superioridade do Outro. Agride a estima, a memória, o direito à aprendizagem do conhecimento, o direito ao diálogo. Alija o corpo impondo o fonocentrismo em todas as vivências. Chegar a esse ponto de discussão é entender o quanto a LA, bem como as emoções, é basilar para as transformações e para a criação de novos planejamentos políticos. As narrativas desta pesquisa são as histórias de vida que agora já não se calam mais. Os corpos já impõem barulhos, gritos, forças e empoderamentos: “*Precisa de inclusão e de respeito*” (Texto sinalizado por *Ninja* durante a aplicação da OP).

Os corpos antes docilizados — traços do patriarcado — agora ressignificam seus lugares de fala, tornando-se corpos autovalorizados e plenos de autorrespeito, rompendo com ideias engessadas pelo capacitismo e pela autodepreciação externos. Isso gera conflitos, mas os[as] Surdos[as] enfrentam esses conflitos, porque suas autoimagens são outras. Por fim, este é um trabalho sagrado, “[...], pois todo sistema humano e não humano opera perfeito quando opera; não existe a disfuncionalidade no operar de um sistema” (Maturana; Yáñez, 2009a, p. 51). Ele é ato em potência e transformação, porque envolve pessoas plenas de emoções. Ele também é barulhento e ruidoso. É a conversação Surda em todas as direções.

No fim, o que estamos propondo é a construção crítica nascida e gerada de quem tem direitos garantidos e que precisam estar na pragmática para a verdadeira acessibilidade. Isso para romper com a “autodepreciação”, os impedimentos sobre o que se “deve ser” e sobre o “intercruzamento de conversações”. Quanto a mim, a minha escrita é para os outros, embora eu também tenha experimentado a modulação necessária na busca por transformações de minhas estruturas compartilhadas entre o meu eu e o coletivo. Nesse período de quatro anos, transformei a minha dor em luta, em busca por estar diante do outro e do mundo.

5.4. CAMINHOS EPISTÊMICOS: DIÁLOGOS COM OS[AS] PARTICIPANTES

A seguir, apresento um panorama dialógico entre as narrativas dos participantes e outras teorias epistemológicas que fundamentam esta tese.

5.4.1. A experiência e a criticidade de *Estrela Lua*

“A convivência democrática só é possível se aprendermos o emocionar que faz possível a convivência democrática”

(Humberto Maturana)

A narrativa de *Estrela Lua* e o pensamento de Carlos Skliar (2013) refletem as dificuldades enfrentadas pelos[as] Suro[s] na sociedade ouvinte e a importância da inclusão na educação. Ela destacou a falta de acessibilidade do material didático e de profissionais intérpretes de Libras para acompanhar as aulas. Isso demonstrou a negação de adaptação do ambiente educacional para as necessidades específicas, o que dificultava seu aprendizado e inclusão.

Skliar (2013) enfatiza que a diferença não é um problema em si, mas sim a forma como a sociedade lida com ela. Ele também argumenta que a inclusão deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo que envolve a transformação da escola e da sociedade como um todo, para que todos possam participar de maneira equitativa.

Estrela Lua destaca a criação de ambientes inclusivos que valorizem a diversidade. Para uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário não apenas adaptar o ambiente escolar para as necessidades dos[as] alunos Surdos[as], mas também mudar a atitude e a mentalidade dos[as] professores[as] e alunos[as] ouvintes em relação às pessoas surdas e à sua cultura. Foi essa exatamente a conclusão a que chegou *Estrela Lua* após anos vivenciando espaços excludentes enfatizando as dificuldades práticas que os[as] Surdos[as] enfrentam na escola e na faculdade, cujas soluções apresentadas por Skliar (2002) incluem não apenas estratégias pedagógicas, mas também sistêmicas, em termos sociais.

Além de Skliar (2002), também Ana Paula Santana (2011) enfatiza a importância da inclusão social e cultural dos[as] Surdos[as]. Ela destaca a necessidade de reconhecer a língua de sinais como uma língua autônoma e valorizar a cultura surda, que tem suas próprias tradições, história e comunidade. Dessa forma, podemos ver que Santana (2007) propõe equacionar as angústias como, por exemplo, aquelas por que passou *Estrela Lua*, ao enfatizar a importância da acessibilidade na educação. Ambas as perspectivas destacam a necessidade de acessibilidade na sociedade de maneira plena e

igualitária, garantindo que as necessidades e direitos de todos[as] sejam atendidos.

Estrela Lua falou sobre sua experiência e as dificuldades que enfrentou em ser aceita e respeitada na sociedade. Ela relatou como se sentia envergonhada e triste quando as pessoas zombavam dela ou a menosprezavam por sua condição. Essa situação a levava a sentir ódio e ter vontade de lutar para que a respeitassem. Semelhantemente a *Estrela Lua*, Santana (2007) também destaca que as pessoas tendiam a vê-la apenas como uma pessoa surda e não conseguiam enxergar todas as outras dimensões de sua vida, como ser mãe, professora e ter sua própria religião. Ela expressa a necessidade de ser reconhecida em todas as suas complexidades e pede por respeito e compreensão.

A reflexão de *Estrela Lua* também dialoga com a análise sobre os corpos do filósofo italiano Giorgio Agamben (2017). O autor argumenta que o corpo humano não é apenas uma realidade biológica, mas também é moldado e construído pela sociedade e pelas relações de poder que permeiam a vida social (Agamben, 2017). Dessa forma, o corpo humano não é apenas uma realidade biológica, mas também é uma realidade social e política. Nesse contexto, a experiência de *Estrela Lua* como uma pessoa surda é influenciada por uma série de fatores sociais, como a atitude das pessoas em relação às pessoas com deficiência, a falta de acessibilidade e a discriminação que muitas vezes enfrentam.

Agamben (2017) tem uma abordagem muito peculiar em relação ao corpo. Conforme ele, historicamente, o corpo humano tem sido moldado e construído pela sociedade e pelas relações de poder que permeiam a vida social (Agamben, 2017). Ele também chama a atenção para a maneira como o corpo humano tem sido objeto de controle e vigilância ao longo da história, através de práticas como a disciplina, a medicalização e a biopolítica (Agamben, 2017). Para o autor, essas práticas visam não apenas controlar o comportamento humano, mas também moldar e regular o próprio corpo, transformando-o em um objeto de poder e dominação (Agamben, 2017).

O estudioso analisa ainda a relação entre o corpo e a linguagem, o que se coaduna com os anseios de *Estrela Lua*. Para ele, a linguagem é uma das principais formas pelas quais a sociedade exerce controle sobre o corpo humano (Agamben, 2017). Através da linguagem, a sociedade é capaz de impor normas e padrões de comportamento, que moldam e disciplinam o corpo (Agamben, 2017). Por fim, Agamben (2017) argumenta que a única maneira de escapar do controle e da vigilância que a sociedade exerce sobre o corpo é através da criação de novas formas de vida e de

novas comunidades. Ele defende a ideia de que devemos buscar formas de vida que sejam baseadas na inclusão e na solidariedade, em vez de serem baseadas na exclusão e na dominação (Agamben, 2017).

Estrela Lua buscou por transformação e superação. Ela relatou como as dificuldades que enfrentou ao longo da vida a fizeram enxergar o mundo como cinza e sem cor, mas agora ela almeja uma vida mais colorida e vibrante. Esse anseio de mudança e renovação pode ser analisado a partir do pensamento da psicóloga Gladis Dalcin (2005). Segundo Dalcin (2005), a busca por transformação é um aspecto fundamental do desenvolvimento humano. Ela argumenta que todos nós estamos em constante processo de mudança e que essa mudança é essencial para alcançar um senso de realização e satisfação pessoal. Para Dalcin (2005), a transformação envolve a capacidade de superar obstáculos e de buscar novas possibilidades e perspectivas.

No caso de *Estrela Lua*, pudemos ver como ela estava buscando transformar sua vida e superar as dificuldades que enfrentou. Ela estava buscando encontrar cores e alegria, mesmo diante de tantos desafios. Essa busca por mudança e renovação pode ser vista como um aspecto positivo de seu desenvolvimento pessoal. Além disso, a ideia de que *Estrela Lua* buscava ver o mundo como mais colorido e vibrante também pode ser vista como uma manifestação de seu desejo de encontrar um senso de beleza e significado em sua narrativa. Dalcin (2005) argumenta que a busca por beleza e significado é uma necessidade humana fundamental, e que essa busca é essencial para alcançar um senso de realização e satisfação pessoal. Dessa forma, podemos compreender o texto de *Estrela Lua* a partir do pensamento de Gladis Dalcin (2005) e perceber como sua busca por transformação e renovação reflete uma necessidade humana fundamental de encontrar beleza e significados para além do olhar exógeno.

Estrela Lua destacou a importância do cuidado com as pessoas e da valorização das diferenças. Essa perspectiva coaduna com o pensamento do antropólogo Arturo Escobar (2021), que propõe uma visão crítica do desenvolvimento e defende a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa e respeitosa em relação às pessoas e aos ecossistemas. O autor argumenta que o desenvolvimento econômico e social tradicionalmente adotado no mundo ocidental é insustentável e desrespeitoso com as comunidades locais e com a natureza (Escobar, 2021). Por isso, ele propõe uma abordagem baseada em princípios de cuidado, respeito e valorização da diversidade cultural e biológica (Escobar, 2021).

Podemos ver como a experiência de exclusão de *Estrela Lua*, na escola e na

sociedade, ilustra os efeitos negativos de uma abordagem desrespeitosa e excludente. Ela destacou a importância de cuidar das pessoas, de ensinar e de respeitar as diferenças, indicando uma preocupação com a valorização da diversidade e da singularidade do humano. Essa perspectiva de *Estrela Lua* pode ser vista como uma forma de colocar em prática os princípios defendidos por Escobar (2021). Essa convergência destaca a importância de se pensar em alternativas ao modelo tradicional de desenvolvimento, que tem sido responsável por tantas exclusões e desrespeitos.

Estrela Lua trouxe uma reflexão sobre seu desejo de ensinar a Libras para as novas gerações de Surdos[as], o que também foi percebido nos discursos de *Livre e Ninja*. Esse tema pode ser analisado a partir dos pontos abordados por Audrei Gesser (2009) em sua obra *Libras: Que Língua é essa?* Gesser (2009) destaca a importância da língua de sinais como uma forma de comunicação e expressão para as pessoas surdas e ressalta a necessidade de reconhecer e valorizar essa língua como língua natural e completa. Segundo a autora, a língua de sinais não é uma “versão visual” da língua oral, mas sim uma língua com sua própria gramática, sintaxe e estruturação (Gesser, 2009).

Ao iniciar sua prática com crianças, *Estrela Lua* contribuiu para a promoção e valorização da língua de sinais, permitindo que as crianças surdas tivessem acesso a uma forma de comunicação e expressão que lhes era natural. Além disso, a reflexão de *Estrela Lua* sobre a importância do amor e do cuidado na prática do ensino de Libras pode ser relacionada aos pontos abordados por Gesser (2009) sobre a necessidade de uma educação inclusiva e respeitosa. Segundo a autora, é importante que os professores e educadores valorizem a cultura surda e a sua língua, buscando compreender e respeitar as particularidades e necessidades de cada um[a] (Gesser, 2009). A prática do ensino de Libras com amor e cuidado contribuiu para valorização dos povos Surdos e da cultura surda, permitindo que as novas gerações tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitosa e verdadeiramente inclusiva, em congruência com a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002).

A narrativa de *Estrela Lua* trouxe à tona uma situação de violência e opressão vivida por ela em sua época de escola, em que a professora impunha um padrão normativo de comunicação e reprimia a forma natural de se expressar, usando a violência física como forma de controle. A partir da perspectiva de Michel Foucault (2014), é possível entender que o poder não é uma relação unilateral em que um indivíduo ou grupo exerce domínio sobre outro, mas sim uma relação que permeia todas as instâncias sociais, em que as relações de poder são constantemente negociadas e

contestadas. Portanto, o poder para esse autor está presente em todas as relações sociais, inclusive nas relações de dominação e opressão (Foucault, 2014).

No caso de *Estrela Lua*, foi possível entender que a professora exercia o poder de forma disciplinar, impondo normas e regras rígidas sobre como deveria se comportar e se comunicar. Nesse sentido, é perceptível como a escola, enquanto instituição, também exerce poder disciplinar sobre os indivíduos, moldando seus comportamentos e pensamentos de acordo com padrões normativos, perpetuando rasuras muitas vezes inapagáveis, como é perceptível em muitas retroalimentações nas narrativas de *Estrela Lua*.

A reflexão que podemos fazer a partir do pensamento de Foucault (2014) é a importância de reconhecermos as relações de poder presentes em nosso cotidiano e questioná-las de forma crítica. É preciso compreender como as instituições, como a escola, exercem poder disciplinar sobre os indivíduos e como isso pode gerar processos de exclusão e opressão. Devemos buscar formas de resistência e luta contra essas relações de poder, a fim de construir uma sociedade mais humanizada.

Em *Estrela Lua*, é notória a expressão de sua solidão e necessidade de afeto e apoio. Ela apontou que se sentia sozinha e que gostaria que a escola aprendesse a amar as pessoas com necessidades especiais. Isso pode ser relacionado à perspectiva de Paulo Freire (2021), que em sua *Pedagogia da esperança* defende a necessidade de uma educação transformadora, que não se limite apenas à transmissão de conteúdos, mas que seja capaz de promover mudanças sociais e políticas.

Para Freire (2021), o diálogo é fundamental na educação e a construção do conhecimento deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo o aluno em seu processo de aprendizagem. Além disso, ele defende que a educação deve ser libertadora, e não opressora, e que deve ser voltada para a transformação da realidade (Freire, 2021). Ao dizer que a palavra escola é sempre arrepiante e traz um peso muito grande, porque sempre volta ao passado, *Estrela Lua* mostrou como sua narrativa está profundamente ligada à narrativa coletiva de experiências traumáticas na escola, como exclusão, violência e desrespeito. A lembrança dessas experiências se tornou uma parte inseparável da identidade dela e afetou seu relacionamento atual com a instituição escolar.

Muitos[as] Surdos[as] e pessoas com deficiência enfrentam barreiras similares na educação e na sociedade em geral. Portanto, a narrativa coletiva de exclusão e discriminação deve ser transformada para garantir que todas as pessoas tenham acesso à

educação e se sintam acolhidas. Em diálogo com a *Biologia do Conhecer* (Maturana, 1997a), a forma como *Estrela Lua* se lembra da escola e das pessoas que fizeram parte desse contexto evidencia como nossas experiências modulam a nossa percepção do mundo. A partir das vivências traumáticas na escola, *Estrela Lua* desenvolveu uma visão negativa da instituição e das pessoas que a rodeavam. Ainda, é possível perceber como o ambiente escolar influenciou diretamente a sua autoimagem e autoestima, uma vez que foi reprimida e desvalorizada por não se adequar às normas impostas pelo sistema educacional ouvintista.

Além disso, Maturana (1997a) defende a ideia de que a linguagem é um elemento fundamental para a construção do conhecimento, e as experiências que *Estrela Lua* teve na escola são exemplos claros de como a linguagem pode ser usada para excluir e silenciar. Ao ser reprimida por sinalizar ao invés de oralizar, ela foi privada de se expressar da maneira que melhor lhe convinha — na sua língua de conforto — e, por consequência, de aprender de forma mais significativa. É necessário repensar a forma como a escola e a sociedade em geral tratam as diferenças e como isso pode afetar profundamente a vida das pessoas.

Considerando as reflexões de Maturana (1997a) sobre o amor, podemos inferir algumas reflexões sobre o texto de *Estrela Lua*. O autor enfatiza a importância do amor como uma emoção fundamental na construção de relações saudáveis e de uma sociedade mais solidária; isto é, o amor é uma emoção que surge na convivência e na aceitação do outro como legítimo outro na convivência (Maturana, 1997a). A partir dessa perspectiva, é possível perceber que a falta de amor e a presença de emoções negativas, como tristeza, medo, raiva e ódio, no ambiente escolar e social vivido por *Estrela Lua*, impactaram negativamente em sua formação como pessoa. Ela relatou experiências dolorosas na escola, como a violência física e verbal praticada por sua professora. Essas experiências afetaram a sua autoestima e a confiança em si mesma.

Por outro lado, a fala de *Estrela Lua* sobre querer cuidar das crianças surdas e ensiná-las com amor e cuidado, pode ser vista como uma expressão do desejo de construir uma sociedade mais amorosa e solidária, em que a convivência com o outro seja marcada pelo respeito e pela aceitação mútua. Nota-se que ela retroalimentou as suas narrativas a partir das reflexões de suas emoções e, modulando suas emoções, viu nascer o desejo de amar. Ainda nas reflexões de Maturana (1997a) sobre o amor destacam a importância da emoção na construção de relações saudáveis e de uma sociedade mais solidária. A partir dessa perspectiva, é possível perceber a influência das

emoções negativas e da falta de amor nas experiências vividas por *Estrela Lua* na escola e a importância do amor e do cuidado na construção de uma educação mais humana e inclusiva.

Por fim, *Estrela Lua* ressaltou ainda a importância de que todos os brasileiros aprendam Libras, já que se trata de uma língua oficial no país e uma necessidade para a comunicação com pessoas surdas. Esse ponto de vista está em consonância com a perspectiva da educadora Ronice Muller Quadros (2019), que defende que a Libras deve ser ensinada desde a infância, além de se tornar uma disciplina obrigatória em todas as escolas do país. Quadros (2019) argumenta que a Libras é uma língua completa e complexa, com sua própria gramática e estrutura. Ela defende que o seu ensino não deve ser visto como uma questão de inclusão, mas sim como uma forma de reconhecer e valorizar a cultura e a identidade dos[as] Surdos[as]. Conforme a autora, o ensino de Libras não só permite a comunicação entre Surdos[as] e ouvintes, mas ajuda também a construir pontes entre culturas diferentes, o que resulta em uma sociedade mais inclusiva e diversa (Quadros, 2019).

A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que a posição de *Estrela Lua* é um apelo para que a sociedade reconheça a importância da Libras nas escolas e que, acima de tudo, seja construída uma sociedade não violenta, não agressiva com os Corpos Surdos. Sua narrativa se transforma em luta e em um liberar de emoções positivas, porque agora a sua história pode ser recontada com o amor e com o gozo de ser quem ela quiser.

5.4.2. Os afazeres de sobrevivência de *Boa Noite*

“Não é o que fazemos que produz emoção. É a emoção que torna agradável qualquer tarefa. Não o que fazemos que produz a emoção, e sim a emoção com a qual se faz”

(Humberto Maturana)

De acordo com Kanavillil Rajagopalan (2014), a linguagem é uma ferramenta poderosa para a construção de significados, e ela é influenciada por diversos fatores sociais, culturais e históricos. Nesse sentido, podemos interpretar o texto de *Boa Noite* a partir dessa perspectiva. Ao afirmar que a escola sempre foi um desafio, o participante revelou uma percepção negativa em relação à instituição educacional. Esse sentimento é

influenciado pela forma como ele vivenciou a sala de aula, a relação com os professores e colegas e o silêncio que permeava o ambiente escolar. Esses elementos contribuíram para a construção de um significado negativo em relação à escola, que é vista como um “inferno” na vida dele.

Ao afirmar que as pessoas nunca gostaram dele, exceto sua mãe e pai, *Boa Noite* expôs um sentimento de exclusão social. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, como sua personalidade, sua aparência física, sua origem social, entre outras tantas interseccionalidades. Esses fatores influenciaram a forma como as pessoas se relacionavam com ele e contribuíram para a construção de um significado negativo em relação às relações sociais. Podemos interpretar o texto do aluno *Boa Noite* como uma expressão da experiência subjetiva em relação à escola e às relações sociais. Essa experiência é influenciada por diversos fatores, que moldam a forma como ele constrói significados em relação a essas instituições. A análise do texto à luz das ideias de Rajagopalan (2014) permite compreender como a linguagem é influenciada por esses fatores sociais, culturais e históricos, e como eles contribuem para a construção de significados na mente de *Boa Noite*.

Djamila Ribeiro (2017) enfatiza a importância de reconhecer que as experiências de opressão e marginalização são vividas de maneiras diferentes por diferentes pessoas, e que devemos valorizar a perspectiva de quem está em uma posição de subalternidade. Ao analisar as narrativas de *Boa Noite* a partir das ideias de Ribeiro (2017), percebemos que esse participante está falando a partir de sua própria experiência de exclusão escolar. Ele relata que seus colegas nunca gostaram dele e que viveu em um ambiente hostil. Essa experiência pode ser vista como uma expressão da opressão vivenciada na escola.

A partir das reflexões de Oliver Sacks (2010), notamos que *Boa Noite* está compartilhando sua experiência pessoal de exclusão social na escola. Ele relatou a dificuldade em lidar com os desafios que a escola apresentava e a sensação de isolamento que enfrentou. Essa experiência pode ser vista como uma expressão da complexidade da mente humana e da forma como diferentes experiências podem afetar o bem-estar e a qualidade de vida de uma pessoa.

Sacks (2010) enfatiza a importância de ouvir e compreender a perspectiva do outro, especialmente quando se trata de experiências pessoais. Nesse sentido, as narrativas de *Boa Noite* nos levam a refletir sobre a necessidade de uma abordagem mais empática e compreensiva para lidar com as questões de exclusão e marginalização.

Ao compreender a perspectiva desse participante, podemos ter uma compreensão mais profunda da complexidade da experiência humana e da forma como diferentes experiências podem afetar as emoções de uma pessoa. Além disso, ao valorizar a perspectiva do outro, podemos criar um ambiente mais empático e inclusivo.

Analisando a fala do aluno *Boa Noite* à luz das reflexões de Carlos Skliar (2002), observo uma vivência solitária e marcada por uma falta de conexão social significativa. Ele mencionou realizar diversas atividades, como compras e natação, sozinho, e disse que não tem amigos fora da igreja. Segundo Skliar (2002), a socialização dos[as] Surdos[as] é fundamentalmente diferente da socialização dos[as] ouvintes, devido à especificidade da língua de sinais e da cultura surda. Para o autor, a socialização dos[as] Surdos[as] não é apenas uma questão de adaptação à sociedade ouvinte, mas sim de fortalecimento da própria comunidade surda e da língua de sinais (Skliar, 2002). No caso de *Boa Noite*, sua experiência de socialização parece estar muito limitada, já que ele relata sentir um vazio significativo em sua vida. Isso pode ser um reflexo da falta de conexão com a comunidade surda e a cultura surda em geral.

Portanto, é importante que as escolas e outras instituições sejam sensíveis às necessidades específicas da comunidade surda, proporcionando acesso à língua de sinais e à cultura surda, para que os[as] Surdos[as] possam se sentir integrados[as] e conectados[as] socialmente. Além disso, é importante que as famílias e a sociedade em geral reconheçam a importância da língua de sinais e da cultura surda e apoiem a inclusão e participação dos[as] Surdos[as] em todas as esferas da vida social.

Boa Noite relatou uma experiência de socialização limitada e marcada pela solidão, o que pode ser reflexo de práticas inadequadas de inclusão de Surdos[as] nas escolas regulares. Silva, Medeiros, Schwinger (2022, p. 3) destacam que “a escola abriu as portas para as diferenças, em sua mais sublime relação. Mas, parece ainda não assumir as diferenças linguísticas” e enfatizam que “a linguagem que, para além de ser uma ferramenta de comunicação, proporciona as formações simbólicas estruturadas pelo inconsciente e consciente” (Silva; Medeiros; Schwinger 2022, p. 13). Segundo as autoras, as práticas de inclusão devem levar em conta as necessidades linguísticas e culturais dos[as] Surdos[as], oferecendo acesso à língua de sinais e promovendo a interação entre Surdos[as] e ouvintes.

É certo que a escola não ofereceu suporte adequado para a inclusão de *Boa Noite*, o que levou à sua vivência solitária e à falta de conexão social significativa fora da igreja. À luz da concepção de inclusão, língua de sinais e bilinguismo (Dorziat, 2011;

Quadros, 1997; Strobel, 2008, 2012), é possível identificar alguns dos desafios que os surdos enfrentam na busca pela socialização e pela integração da sociedade ouvintista. As autoras apontam que a inclusão dos[as] Surdos[as] é um processo complexo que envolve questões linguísticas, culturais e sociais, além de um processo político que exige sempre novas leis que impeçam a exclusão e estigmatização por se tratar de pessoas surdas (Dorziat, 2011; Quadros, 1997; Strobel, 2008, 2012).

Muitas vezes, os[as] Surdos[as] enfrentam barreiras para se comunicar e interagir com ouvintes, o que pode levar à exclusão e à vivência de solidão, algo perceptível nas narrativas de *Boa Noite*. A inclusão de Surdos[as] na sociedade depende de uma mudança de perspectiva em relação à surdez, valorizando a língua de sinais e reconhecendo a cultura surda como uma identidade legítima. Além disso, é importante que os[as] Surdos[as] tenham acesso a oportunidades educacionais e de emprego, para que possam se desenvolver e contribuir para a sociedade.

Lúcia Santaella (2006) defende a ideia de que as imagens e a linguagem estão profundamente conectadas e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, é possível considerar que as experiências de *Boa Noite* ilustram a importância da comunicação para a representação da realidade. Como pessoa surda, *Boa Noite* se comunicava principalmente por meio da língua de sinais, que é uma forma visual de linguagem. No entanto, a falta de compreensão das pessoas ouvintes o levou a uma desconexão na comunicação e na representação da realidade.

Boa Noite, em suas conversações, mostrou a importância de se considerar a diversidade linguística e cultural na comunicação e na representação da realidade a partir da expressão visual. Suas narrativas apontam sempre para o silenciamento, a falta de afeto das amizades, ou seja, para a ausência do outro em seu campo comunicacional. Trata-se de um desafio humanístico e social. *Boa Noite* revelou ainda um aspecto fundamental da experiência subalterna: a falta do linguajar e o silenciamento. Gayatri Chakravorty Spivak (2010) afirma que a voz do subalterno é frequentemente silenciada pelo discurso hegemônico da classe dominante, o que impede a compreensão da experiência subalterna.

No caso do aluno *Boa Noite*, sua descoberta tardia de sua surdez e a falta de informações sobre a experiência de ouvir mostram como ele foi privado de informações e, portanto, silenciado em relação à sua própria identidade. Além disso, o fato de que seus colegas não utilizavam a língua de sinais mostra como o discurso hegemônico da oralidade e da audição é valorizado e reforçado na sociedade. Nesse sentido, a fala de

Boa Noite ilustra a importância da representatividade e da visibilidade para as comunidades subalternas. É preciso dar lugar e espaço para que essas pessoas possam compartilhar suas experiências e perspectivas, para que suas identidades possam ser reconhecidas e valorizadas. O silenciamento e a exclusão devem ser combatidos, de forma que todas as narrativas possam ser ouvidas e compreendidas em suas particularidades e diferenças.

A narrativa de *Boa Noite* pode ser ainda abordada nas perspectivas de Ana Maria Klein e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (2008), Roger Slee (2019 apud Iacobescu, 2019) e Tomás Tadeu da Silva (2007), que podem contribuir com reflexões importantes sobre a inclusão e a diversidade na educação. Klein e Pátaro (2008) propõem reflexões referentes à educação de maneira participativa, comunitária e comprometida com a realidade vigente no espaço escolar e em seu entorno. Reconhecendo essa realidade, a inclusão torna-se um processo que envolve mudanças nas práticas pedagógicas e nas estruturas da escola garantindo a igualdade de oportunidades e o respeito. Para Slee (2019 apud Iacobescu, 2019), a inclusão não deve ser apenas a inserção de alunos com deficiência na escola regular, mas sim uma mudança de paradigma que envolve a valorização da diversidade. Já Tomás Tadeu da Silva (2007) discute as relações de poder na educação e a importância da diversidade cultural na formação dos alunos. Para ele, é preciso reconhecer e valorizar as diferenças culturais dos alunos, e promover uma educação que respeite a diversidade (Silva, 2007).

Jacques Rancière (2009) poderia entender as constatações melancólicas de *Boa Noite* como resultado da hierarquização das formas de conhecimento e da exclusão dos sujeitos considerados subalternos das práticas educativas e sociais. Afirma, ainda, que a igualdade é o pressuposto ético da política e da educação, e a exclusão dos sujeitos considerados inferiores é uma violência que nega a igualdade e a liberdade de todos. Nesse sentido, *Boa Noite* seria um exemplo de como as práticas educativas e sociais são capazes de criar sentimentos de inferioridade e exclusão, o que é contrário ao ideal de igualdade defendido pelo autor.

Por sua vez, Cornelius Castoriadis (1999) veria a narrativa de *Boa Noite* como um exemplo da construção simbólica da identidade, da subjetividade e das suas inúmeras singularidades. Conforme o autor, a imaginação é a base da criação social, e a identidade é uma construção simbólica que se dá por meio da imaginação social (Castoriadis, 1999). Dessa forma, *Boa Noite* seria um exemplo de como a identidade do sujeito é construída pela sua relação com o outro e com o mundo, e de como a exclusão

social pode criar angústias de inadequação. Para Castoriadis (1999), a solução para esse problema seria a criação de novas formas de imaginação social que permitam a construção de identidades mais livres e autônomas.

5.4.3. O voo de luta e resistência de *Livre*

“Na democracia não há poder. E enquanto pensarmos que tudo o que está em jogo é uma luta pelo poder, a única coisa que vamos criar são dinâmicas tirânicas, e vamos passar de uma pequena tirania a outra pequena tirania”

(Humberto Maturana)

Livre narrou-se sobre a dificuldade que teve na fala e na audição, o que o tornou incapaz de compreender as palavras que eram ditas à sua frente e, ao mesmo tempo, incapaz de se comunicar verbalmente. Em sua narrativa, ele tentou se comunicar por meio de sinais, mas foi reprimido na escola e punido por isso no decorrer da sua infância e adolescência. Por se tratar de uma língua espaço-visual, a comunicação com Surdos[as], além das mãos e do corpo todo, pode ser também representada na escola por imagens, desenhos. Esta situação pode ser vista à luz da pesquisa de Mariano Báez Landa (2017), que se concentra em estudar a comunicação não verbal. Segundo o autor (2017) a comunicação não verbal é uma forma importante de expressão e de interação humana. No entanto, a falta de compreensão, de sensibilidade nas escolas e a supervalorização do oralismo em relação à comunicação visual fortalecem a exclusão e adoecem os Corpos Surdos (Dorziat, 2011; Gesser, 2009).

Por outro lado, *Livre* também pode ser analisado em relação à pesquisa de David Cohen (2010) sobre a linguagem e a comunicação. Segundo Cohen (2010), a linguagem é um aspecto fundamental da comunicação humana, mas nem todas as pessoas são capazes de se comunicar verbalmente da mesma forma. Algumas pessoas podem ter dificuldades na fala ou na audição, e é importante que elas sejam compreendidas e apoiadas em suas formas de linguajar. *Livre*, contudo, não recebeu o apoio necessário para se comunicar em Libras e foi reprimido e punido por tentar se comunicar em sua língua natural. Isso indica a importância de uma maior sensibilidade e compreensão em relação à diversidade na comunicação humana, bem como de um maior investimento

em recursos e estratégias de comunicação acessíveis para pessoas surdas.

Humberto Maturana (1997a), em relação às narrativas de *Livre*, prioriza a importância da compreensão da diversidade da experiência humana e da necessidade de reconhecer e valorizar a língua de sinais como uma forma legítima de interação. Maturana (1997a) defende a cognição como parte da atividade corporal, visto serem todas, as experiências humanas, construídas por meio de interações no fluir relacional ao nosso redor. A linguagem e outras formas de comunicação são meios para construir a compreensão da realidade e dos relacionarmos com o outro. Assim, conforme confessa *Livre*, o que lhe foi negado comprometeu sua cosmovisão.

Nesse sentido, a *Biologia do Amar*, que constitui o bem-estar, destaca a importância de apoiar pessoas como *Livre*, encorajando seus pares — familiares ou não — a se adaptarem à sua forma de comunicação, estabelecendo conexões eficazes a partir das emoções. Negar o amar é destacar o quanto essa exclusão é cruel, o que talvez tenha limitado a participação e experimentação de *Livre* no mundo, impedindo-o de desfrutar plenamente as suas potências.

Ana Claudia Balieiro Lodi (2021) destaca a importância do ensino da Libras como primeira língua dos[as] Surdos[as], assegurada por documentos legais. Chama a atenção sobre o universo que circunda os Corpos Surdos, segregando-os, eliminando-os dos lugares de direito, ou seja, a negação do outro. *Livre* relatou que o seu diagnóstico não foi realizado de imediato. Situação a que Lodi (2021) tomaria como fundamental para que a família pudesse ter oferecido e buscado o suporte e orientação no tempo correto. Como os demais participantes, até mesmo a orientação da família foi sempre priorizar a comunicação oral, porém sem sucesso.

A partir dessa situação, Lodi (2021) destaca a importância de uma abordagem que valorize a identidade do indivíduo Surdo em relação à sua forma de comunicação, e que ofereça suporte e recursos para que possa se comunicar de forma eficaz e satisfatória. Para a pesquisadora, a importância da valorização da cultura e da identidade dos[as] Surdos[as] é basilar para que ocorra a acessibilidade e equidade em direitos (Lodi, 2021). *Livre* narrou a sua curiosidade pela sinalização a partir dos[as] outros[as] Surdos [as], o que sugere um interesse pelo linguajar. Faltou-lhe uma abordagem que valorizasse a cultura e a identidade e que promovesse o reconhecimento da língua de sinais como uma língua legítima e importante para o “estar-e-ser-no-mundo”; a sua expressão e a sua inserção plena existencial.

Em outro momento, *Livre* abordou a importância de uma educação bilíngue, que

valorizasse tanto a língua de sinais (L1) quanto o português escrito (L2). Nas conversações de *Livre* era notória a pressão para que oralizasse, inclusive pela família, uma exigência ouvintista que também foi narrada por outros[as] participantes, principalmente por *Estrela Lua*. A partir dessa situação, era possível refletir sobre a urgência de oferecer recursos e intervenções que permitissem que os indivíduos Surdos[as], conforme Lodi (2021) aponta, desenvolvessem habilidades em ambas as línguas, a fim de promover sua inclusão social e escolar.

Outra reflexão, a partir da obra da pesquisadora, diz respeito à importância de a escola ser um espaço de inclusão e acolhimento para os[as] Surdos[as]. *Livre*, todavia, confessava ter sido duramente reprimido quando tentava sinalizar. Mediante essa situação, é possível refletir sobre a necessidade de uma escola que ofereça os meios para que os[as] alunos[as] Surdos[as] possam se comunicar e participar ativamente de todas as atividades, indiscriminadamente. A importância de a família e a escola trabalharem em conjunto para garantir uma educação de qualidade para esses corpos é de urgente discussão. *Livre* pôde contar com a orientação de sua mãe e de sua família. Considerou-se amado e fortalecido para conquistar o seu sonho: ser professor de Libras. Porém, não se trata de uma regra geral, e sua narrativa é uma denúncia sobre a escola ao priorizar a comunicação oral e o desempenho ouvintista nos estudos, num modelo homogêneo.

Tudo isso contribuiu para uma contingência de exclusão e preconceito em relação à língua de sinais e à surdez, pois a ênfase no oralismo pode limitar as possibilidades de comunicação da pessoa surda, dificultando sua inclusão social e escolar. Nesse sentido, a valorização exclusiva da comunicação oral gera um ambiente excludente e isolante, limitando as possibilidades de interação e participação. Albres (2010) e Perlin e Stumpf (2012) destacam o impacto do preconceito na rotina das famílias com filhos com deficiência. A pressão exercida pela mãe de *Livre* em relação ao desempenho nos estudos gerou um ambiente estressante e pouco acolhedor, afetando a qualidade de vida dele, como pessoa surda e, por empréstimo, o de toda a família, a exemplo da narrativa de *Ninja* e sua mãe. Dessa forma, a ênfase no oralismo presente no texto do aluno *Livre* pode ser compreendida como uma forma de reforçar o preconceito em relação à língua de sinais e à surdez, limitando as possibilidades de inclusão social e escolar. Por tudo isso, é importante refletir sobre a necessidade de uma abordagem mais acolhedora, humanizada em relação aos Corpos Surdos na família e na sociedade em geral.

Livre apresentou, em sua narrativa, diversas barreiras que pessoas surdas ainda

enfrentam no ensino superior, como a falta de priorização da comunicação visual e a ausência de materiais adequados para a leitura. Além disso, destacou a importância do apoio de um professor para o sucesso acadêmico e profissional. As questões levantadas pelo seu depoimento são abordadas em parte pelo artigo de Cláudia Alquati Bisol *et al* (2010). O artigo, *Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão*, apresenta o relato de experiências de estudantes surdos universitários sobre os desafios enfrentados referentes à adaptação num universo majoritariamente ouvinte, abordando também o desconforto em se moverem entre a língua de sinais e a L2 (Bisol *et al.*, 2010).

Uma das semelhanças entre o depoimento do aluno *Livre* e o artigo de Bisol *et al.* (2010) é a importância do suporte e da orientação dos[as] professores na trajetória acadêmica e profissional de estudantes Surdos[as]. Ambos os discursos destacam a necessidade de adequação do ambiente acadêmico e do ensino, como, por exemplo, a priorização da comunicação espaço-visual. Em todo o depoimento de *Livre* é notória a barreira da língua portuguesa, semelhantemente ao artigo de Bisol *et al.* (2010). No entanto, o artigo destaca as barreiras sociais e culturais que muitas vezes impedem o acesso dos estudantes ao ensino superior, relacionadas especificamente à questão linguística.

O depoimento de *Livre* e o artigo citado trazem reflexões importantes sobre os limites e desafios enfrentados, além de destacarem a necessidade de ações afirmativas, políticas linguísticas e o cumprimento da Lei 10.436 (Brasil, 2002). *Livre* descreveu as dificuldades encontradas com barreiras de comunicação também durante seus estudos de pós-graduação: comunicação não visual e o uso de materiais de linguagem complexa. Apesar desses obstáculos, ele perseverou com o apoio de um professor prestativo e concluiu seus estudos.

Muitas transformações ocorreram: a contratação de intérpretes de Libras, a obrigatoriedade de inserir a língua de sinais no ensino superior, aumento das salas de recursos multifuncionais e a reformulação da LDB. Ainda assim, há muito a ser conquistado e não se pode fechar os olhos em momento algum. *Livre*, por exemplo, pôde ter um intérprete e acesso a uma sala de Educação Espaço-Visual (sala de AEE) no CIOMF. No entanto, é importante notar que as narrativas de *Livre* representam histórias de sucesso e superação, apesar das barreiras sistêmicas e atitudes capacitistas que continuam a limitar oportunidades e dificultar o progresso para muitos[as] Surdos[as].

A educação é um ato político. E *Livre* se tornou um líder, uma representação

simbólica na associação de Surdos[as], na Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, em salas de AEE de outras cidades, enfim. Suas narrativas demonstraram que resistências serão sempre necessárias. A sua transformação foi acima de tudo um ato que, na convivência com os[as] demais participantes, fez ressurgir um linguajar que dinamizou o emocionar, espalhando o amar.

5.4.4. A raiva que se tornou leveza para *Raiva*

“O amor como domínio comportamental, como emoção, é o domínio das condutas em que o outro surge como legítimo outro na convivência”

(Humberto Maturana)

As sentenças do aluno *Raiva* expressam a frustração e indignação diante das barreiras linguísticas e educacionais enfrentadas por pessoas surdas. Ele relatou que a falta de ensino da língua de sinais, uma língua natural para os[as] Surdos[as], o deixou em um estado de ódio e revolta, visto que não conseguia se comunicar plenamente com o mundo e não tinha acesso à educação em sua língua materna.

A dissertação *Aspectos comportamentais e emocionais de crianças surdas que se comunicam em Libras: recurso eletrônico*, de Letícia Segretti Frizzo (2022), apresenta uma abordagem sobre problemas comportamentais em pessoas surdas, tanto internalizantes (depressão, ansiedade, raiva e tristeza) como externalizantes (impulsividade, agressividade, e violação de regras). O estudo foi feito na área de Distúrbio do Desenvolvimento. Nos resultados encontrados, foi comprovado que participantes Surdos[as] apresentavam, de fato, comportamentos mais agressivos do que de participantes ouvintes (Frizzo, 2022). A raiva, por exemplo, está presente nos Corpos Surdos, e um dos motivos é o enfretamento das limitações e da discriminação.

No caso de *Raiva*, a falta de ensino da língua de sinais e a exclusão educacional geraram uma sensação de injustiça e revolta. Nas narrativas de *Raiva*, vimos a importância de compreender a realidade das pessoas surdas, assim como as emoções que aparecem a partir dos cancelamentos sociais. A promoção de uma educação inclusiva de qualidade — com o respeito à língua de sinais, a metodologias mais inovadoras e ao acesso a recursos e tecnologias — é o caminho para mitigar essas

barreiras. Isso é fundamental para garantir a participação plena e a cidadania dos[as] Surdos[as]. A indignação de *Raiva* pode ser entendida como uma forma de reação à exclusão e por conta da invisibilidade que viveu em toda a sua trajetória na escola.

Ambos, as sentenças de *Raiva* e a narrativa, destacam a importância da conscientização sobre as questões relacionadas às diferenças, especialmente no que se refere ao preconceito e à exclusão social. Além disso, tanto o participante quanto a sua narrativa enfatizam a necessidade de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para as pessoas com deficiência, no qual elas possam se sentir respeitadas e valorizadas. É de urgência a necessidade de combater a discriminação para que elas possam desfrutar de uma vida digna e plena.

É de suma importância também se trabalhar sob a ótica do amor (Maturana, 1997d), reconhecendo o outro como legítimo outro. A expressão de raiva e ódio por parte de *Raiva* foi uma reação a um mundo que muitas vezes se mostra hostil e excludente em relação às pessoas com deficiência. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), de 2019, pessoas com deficiência apresentam uma série de desigualdades, tais como menor acesso a serviços de saúde, educação, emprego e renda (IBGE, 2019). Além disso, o preconceito e a discriminação são frequentes e podem gerar sentimentos de exclusão e indignação.

Nesse sentido, a literatura destaca a importância de se compreender a raiva e a indignação dos indivíduos com deficiência como uma resposta às condições sociais e históricas que os levaram a vivenciar situações de discriminação e exclusão. A experiência da raiva e do ódio em pessoas com deficiência pode ser compreendida como uma reação a uma história de desigualdades e opressão, que envolve desde a segregação em instituições até a exclusão social e o preconceito.

Além disso, muitas vezes, a falta de acessibilidade e a inacessibilidade dos espaços públicos e privados, bem como a falta de políticas públicas efetivas para garantir direitos e oportunidades, acabam gerando sentimentos de frustração e revolta. Portanto, é importante reconhecer a raiva e o ódio expressos por *Raiva* como uma resposta legítima e justificável a um mundo que muitas vezes se mostra desumanizado em relação aos[às] Surdos[as]. É fundamental que se promova a inclusão e a acessibilidade em todos os âmbitos da sociedade, de forma a reduzir as desigualdades e a promover a cidadania plena de todos os corpos.

Em uma de suas narrativas, *Raiva* revelou uma percepção positiva do uso do celular como uma ferramenta que o ajudava a se comunicar com quem ele desejava,

filtrando as interações sociais e promovendo uma interação mais seletiva. Essa percepção é compartilhada por outros estudos, como o de Roepke, Oliveira e Martins (2020), que apontam o uso das tecnologias — informática educacional — na educação básica e inclusiva, o que se torna útil e eficaz para melhorar o acesso e a comunicação dos[as] Surdos[as] em diferentes contextos de aprendizagem.

O uso do celular pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem dessas disciplinas, permitindo que os[as] Surdos[as] usem aplicativos e jogos educativos, além de possibilitar o acesso a textos, vídeos e outros recursos pedagógicos. Trata-se também do uso do celular como uma ferramenta para a aprendizagem de Libras escrita, permitindo o acesso a diferentes materiais didáticos, bem como a interação com professores e colegas por meio de mensagens de texto, aplicativos de vídeo e outras formas de comunicação. Mais uma vez, o uso de tecnologias móveis, incluindo o celular, no ensino de língua portuguesa para Surdos[as], enfatiza a importância de adaptar o conteúdo para atender às necessidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Dessa forma, a afirmação de *Raiva* destaca a importância do celular como uma ferramenta de comunicação e aprendizagem, além de possibilitar o acesso a diferentes recursos educacionais. É importante ressaltar que a utilização do celular não é uma solução completa para os desafios enfrentados pelos[as] Surdos[as], mas pode ser um importante instrumento de apoio na busca por uma inclusão mais efetiva na sociedade.

Numa reflexão na sala de AEE, *Raiva* destacou a importância do afeto na relação com os[as] colegas Surdos[as] e a necessidade de respeito mútuo, o que está em linha com as discussões da Biologia do Conhecer e do Amar (Maturana, 1997a). Destaco, portanto, a importância das emoções nas relações interpessoais, incluindo as pedagógicas, enfatizando que emoções como o amor, o afeto e a alegria são componentes fundamentais no processo educativo, para que possamos viver o linguajar no cotidiano (Maturana; Yáñez, 2009b). E, para que haja um ambiente educacional favorável ao aprendizado, a afetividade é um elemento chave para a construção de uma relação de confiança e segurança no espaço escolar.

Portanto, em suas reflexões críticas, *Raiva* reforçava a importância do amor na educação de Surdos[as] e a necessidade de respeito mútuo entre os[as] colegas. A afetividade é um componente fundamental na construção de uma relação de confiança e segurança contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e propício ao aprendizado. *Raiva* mencionou a importância do afeto pelos[as] colegas Surdos[as] e de

como estar perto deles[as] o fazia se sentir forte.

Dessa forma, é possível afirmar que a reflexão de *Raiva* apresentou uma importante relação com os estudos sobre emoções em pessoas Surdas, destacando a necessidade de se considerar a afetividade como uma dimensão fundamental no processo educacional desses[as] estudantes. A sua perspectiva reforça a ideia de que a afetividade pode ser um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar de Surdos[as], principalmente no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos e à construção de identidades.

5.4.5. Portas, janelas e ações abertas por *Filme*

“Se vivermos centrados na apropriação, viveremos tanto nossas propriedades quanto nossas ideias e crenças como se elas fossem nossa identidade”

(Humberto Maturana)

As narrativas de *Filme* podem ser analisadas a partir do pensamento de Skliar (2013) e Strobel (2008), (Sacks, 2010, Santana, 2007, Luz, 2013) sobre a inclusão e a educação de pessoas surdas. Maturana e Varela (1995), em sua teoria biológica da cognição, destaca que a linguagem é uma construção social que permite aos seres humanos criar significados e se comunicar com o mundo. Ele argumenta que a exclusão social ocorre quando os indivíduos não são capazes de criar significados em conjunto com os outros e, portanto, são excluídos da comunicação e da vida em sociedade (Maturana e Varela, 1995). No caso do participante *Filme*, a falta de compreensão e respeito pela língua de sinais e pela cultura surda por parte da escola e da família contribuíram para a sua exclusão e isolamento social.

Skliar (2013) destaca a importância da educação para a inclusão social e a valorização das diferenças e argumenta que a escola deve ser um espaço onde todas as crianças possam se sentir acolhidas e respeitadas. No entanto, o relato de *Filme* mostrou que a escola não está cumprindo esse papel, pois o[a] professor[a] não consegue se comunicar adequadamente com ele e não respeita sua identidade surda.

Ronice Müller de Quadros (1997), Karin Strobel (2008) e Albres (2010) abordam a questão da falta de intérpretes de língua de sinais nas escolas e na sociedade em geral e argumentam que isso limita a participação das pessoas surdas em todos os

ambientes. Nas conversações de *Filme*, foi possível destacar que a falta de intérpretes também é apontada como uma das causas de sua tristeza, raiva e exclusão social. O seu relato revelou a importância da educação inclusiva, da valorização das diferenças e da presença de intérpretes de língua de sinais para a inclusão de Surdo[as].

Observando os depoimentos de *Filme*, há alguns teóricos que nos saltam à mente, capazes de colaborar com a constatação do participante de que não é aceito no núcleo escolar. Philippe Perrenoud (1999), como defensor da construção de competências desde a escola, apontaria a necessidade das escolas e professores[as] buscarem conhecer as especificidades das pessoas surdas, a fim de oferecer uma educação mais adequada às suas necessidades. Também, Perrenoud (1999) enfatizaria a importância de os[as] professores[as] estarem abertos[as] ao diálogo com os[as] alunos[as] e suas famílias, a fim de adaptar o ensino e torná-lo mais inclusivo. Estratégias que foram negadas a *Filme*.

Outra estudiosa que versa sobre o tema é Rosa Maria Bueno Fischer (2002), grande defensora da inclusão escolar. No exemplo de *Filme*, Fischer (2002) destacaria a importância de as escolas abraçarem todas as pessoas diferentes, incluindo as Surdas. Ela clama por professores[as] e escolas sensíveis às questões de acessibilidade e comunicação de alunos[as] Surdos[as], buscando formas de incluí-los[as] efetivamente na vida escolar e na aprendizagem.

Também, Jaume Trilla Bernet (2005), como defensor de uma educação intercultural, no que tange às percepções de *Filme*, destacaria a importância de se valorizar a diversidade linguística, inclusive da língua de sinais. Destacaria a necessidade de a escola promover a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, buscando construir pontes entre elas e evitando a exclusão de qualquer grupo, proporcionando as estratégias inovadoras, com os mais variados mecanismos educacionais, que incluíssem Surdos[as] (Bernet, 2005), como *Filme* e outros[as] participantes com suas peculiaridades.

Ao observarmos as narrativas de *Filme*, é possível implementar uma escola com a cultura do diálogo. É de grande relevância que professores[as] e alunos[as] dialoguem sobre as desigualdades, as diferenças, buscando compreender e respeitar cada particularidade e idiossincrasia, além de apontarem caminhos. *Filme* é uma vítima de um sistema escolar onde não se pratica a convivência democrática, onde não se discute questões importantes e pertinentes à realidade dele e de seus pares, onde não se inclui e nem se respeita as corporalidades de dentro da escola.

Uma outra literatura importante a se somar às sínteses de *Filme* vem de Maria Teresa Égler Mantoan (2003), também na esfera da inclusão escolar. Mantoan (2003) aponta as responsabilidades para escolas e professores[as], no sentido de se anteciparem às demandas dos[as] alunos[as] e suas necessidades. Uma escola sob tais moldes teria evitado o processo de sofrimento de *Filme* e de outros[as] estudantes com deficiência, Surdos[as] ou não surdos[as]. Mantoan (2003) não entende escola senão como espaço inclusivo, em que todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem e de convivência, independentemente de suas distinções.

É importante observar que a narrativa autobiográfica de *Filme* evidencia uma prática recorrente na história da educação brasileira, a invisibilidade das pessoas com deficiência. Ao dizer que “[Professores e gestores escolares] sempre me esconderam”, ele revela que a escola, ao invés de garantir sua inclusão e valorizar sua diversidade, agiu de forma excludente e discriminatória. *Filme*, dessa forma, apontou a existência de mecanismos de controle e disciplinamento na escola, como aborda Michel Foucault (2014). As instituições de poder, como a escola, agem por meio de práticas de disciplina e controle que visam produzir corpos dóceis e obedientes. Nesse sentido, a escola pode ter agido de forma a esconder o aluno *Filme* por considerá-lo uma ameaça à ordem estabelecida.

A escola precisa reconhecer que a deficiência não é uma condição individual, mas sim uma questão social que envolve a construção de barreiras e a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades. Assim, a fala do aluno *Filme* aponta para a necessidade de a escola reconhecer e valorizar as peculiaridades de todos[as], isto é, para uma escola que acolha e não exclua. A frase “Surdo não tem voz, não ouvir é sofrer”, proferida por *Filme*, é uma afirmação poderosa que ressalta a importância da inclusão e da valorização dos[as] estudantes Surdos[as] no ambiente educacional.

A situação educacional brasileira contemporânea ainda apresenta muitos desafios em relação ao respeito às pessoas diferentes. No caso dos[as] estudantes Surdos[as], isso significa reconhecer a língua de sinais como uma língua completa e permitir que tenham acesso a ela como meio de comunicação e expressão. Infelizmente, a realidade brasileira ainda é marcada pela falta de acesso a recursos adequados para a educação das pessoas surdas, como intérpretes de língua de sinais, materiais didáticos em língua de sinais e formação adequada de professores[as] para lidar com esses corpos. Essa falta de recursos e de respeito à diversidade pode levar à exclusão e a uma educação inadequada e injusta. Nesse sentido, as constatações de *Filme* podem ser

vistas como um apelo por mais representatividade para si e para seus pares, e como um convite para que as pessoas ouçam e valorizem as suas perspectivas e experiências.

Toda dramaticidade na construção emocional de *Filme* enquanto sujeito, sabe-se, advém das lacunas de nossas escolas. Por sua vez, elas são reféns das políticas públicas em educação. Diversos autores podem nos alertar para a inclusão escolar como uma questão política, que envolve disputas pelo controle do conhecimento e da cultura. *Filme* é um dentre tantos órfãos de um Estado excludente e segregador, incapaz da inclusão escolar, incapaz de estabelecer uma mudança profunda nas políticas pedagógicas, que precisam ser repensadas para atender às necessidades de alunos[as] com diferentes perfis.

Na narrativa em que descreve as discriminações sofridas pelos colegas, *Filme* retrata uma realidade preocupante, na qual se sente constantemente excluído e ridicularizado, o que gera um sentimento de tristeza e até mesmo ódio em relação a outros[as] alunos[as]. Além disso, o fato de as professoras não tomarem nenhuma atitude em relação ao *bullying* que sofre, demonstra a falta de compromisso e sensibilidade por parte da escola em relação à inclusão dos[as] alunos[as] com deficiência. O *bullying* é um fenômeno que afeta não só crianças e adolescentes comuns, mas também muito especialmente aqueles com alguma deficiência. Essa discriminação, conseqüentemente, leva-lhes à exclusão e marginalização. A escola, portanto, deve ser um espaço de grande importância para a prevenção e combate ao *bullying*, e é necessário que haja uma cultura de respeito à diversidade e inclusão.

No caso específico do aluno *Filme*, é importante destacar que a escola deveria ser um ambiente seguro e acolhedor, independentemente das diferenças presentes nela. É necessário que professores[as] estejam atentos[as] e sensibilizados[as] em relação ao *bullying* e outras formas de preconceito, e que tenham ferramentas para lidar com essas situações. A escola também deve criar programas de conscientização e prevenção, para que todos[as] os[as] alunos[as] possam entender a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Portanto, o sentimento de dor e abandono do participante *Filme* nos alerta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar de alunos[as] com necessidade especiais.

O *bullying* não é um comportamento natural ou inevitável na escola, mas um problema social que precisa ser enfrentado por toda a sociedade. *Filme* é maltratado na escola porque é maltratado no mundo. Daí a importância de se criar mecanismos efetivos para o enfrentamento do *bullying* e outras formas de preconceito na escola. Isso

implica criar canais de denúncia, promover a mediação de conflitos, estabelecer sanções para os agressores e garantir a proteção e o acompanhamento das vítimas. Além disso, é fundamental que a escola trabalhe em parceria com as famílias e outros órgãos da sociedade, a fim de garantir a construção de uma cultura de respeito e solidariedade.

5.4.6. O renascer de *Sol*

“O curso da história humana é o curso das emoções. Em particular, o curso dos desejos. Não são os recursos materiais, não são as oportunidades materiais que definem a história”

(Humberto Maturana)

Em suas narrativas, *Sol* trouxe à tona questões sérias: a discriminação e o bullying que os[as] Surdos[as] podem sofrer na escola. Além disso, esse tipo de situação pode desencadear problemas emocionais, como a ansiedade, pânico e até violências físicas. Isso pode ser devido a uma série de fatores, incluindo a falta de suporte emocional adequado e a exclusão social que muitos[as] deles[as] experimentam na escola.

Também, a discriminação e o *bullying* são problemas muito experienciados pelos Corpos Surdos, o que é visível em todas as narrativas documentadas neste trabalho. O relato de *Sol* sobre os colegas que zombavam dele usando sinais que não existem em Libras foi particularmente preocupante. Isso sugere que seus colegas não apenas o excluía socialmente, mas também tinham a intenção de machucá-lo emocionalmente. O *bullying* é um problema grave que pode ocasionar consequências negativas de longo prazo na vida das pessoas surdas. O medo também aparece e, por conta dele, muitos[as] Surdos[as] deixam de ir à escola por preocupações referentes às dores provocadas por ouvintes, as quais afetam suas corporalidades.

Sol destacou a necessidade de escolas que priorizem a equidade e o respeito às diferenças em seu espaço físico e educadores[as] que se esforcem mais para garantir que seus pares recebam suporte emocional adequado e sejam protegidos da discriminação e do *bullying*. A inclusão é fundamental para que todos os[as] alunos[as] tenham a oportunidade de aprender e prosperar na escola. As narrativas de *Sol* sobre o *bullying* é um exemplo do que ocorre com frequência dentro da escola e quando estudantes são

intimidados[as] devido a suas características físicas, emocionais, étnicas ou culturais distintas. A discriminação sofrida por *Sol* está, portanto nessa categoria, e indivíduos com deficiências são alvos mais comuns de *bullying*. Isso está ligado à falta de conhecimento e entendimento por parte dos[as] colegas sobre as limitações e necessidades desses indivíduos.

Sol destacou outra dimensão do *bullying* por diferença: a exclusão social. Segundo Lindsay e McPherson (2012), os indivíduos que são “diferentes” dos padrões sociais dominantes são frequentemente excluídos dos grupos sociais. Isso pode levar a sentimentos de solidão e isolamento, ocasionando consequências negativas para a saúde mental e o bem-estar desses indivíduos. De acordo com o modelo social da deficiência, as limitações físicas das pessoas não são as principais barreiras para sua participação plena na sociedade. Em vez disso, são as atitudes e práticas discriminatórias da sociedade que impedem a inclusão e a acessibilidade (Oliver, 2009). É fundamental que ocorram mudanças nas políticas educacionais, para, enfim, criar-se um ambiente seguro e acolhedor onde a diversidade seja valorizada e celebrada.

Sol descreveu o ambiente escolar como um lugar hostil e desafiador. Relatou a dificuldade de compreender a própria condição e a expectativa frustrada de encontrar na escola o acolhimento. Além disso, o depoimento dele deixa evidente que o seu comportamento rebelde, com atitudes agressivas em resposta à exclusão social que sofria, acabava por afastá-lo ainda mais das outras pessoas. A exclusão social vivida por pessoas com deficiência pode levá-las a comportamentos desafiadores e desajustados, como forma de compensar a falta de aceitação e estabelecer sua identidade. Similarmente, a atitude rebelde pode ser uma forma de defesa e autoproteção contra o estigma e o preconceito. O ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes com suas diferenças. A falta de adaptações e recursos adequados pode comprometer seu desempenho, que poderá acarretar necessidades futuras de apoio psicossocial para minimizar o estresse emocional e promover sua inclusão social. Portanto, o comportamento rebelde de *Sol* sempre foi uma maneira de confrontar a baixa aceitação social e o preconceito vivido por ele.

Paulo Freire (2019) nos diz que a educação deve ser dialógica entre educador[a] e o educando[a], a fim de que ambos aprendam e se transformem mutuamente. No entanto, foi possível notar que *Sol* se sentia deslocado em relação à escola, às professoras e colegas de classe. Essa situação pode ser vista como um exemplo da importância que Freire (2019) dava à valorização da cultura e da experiência de

estudantes, pois é preciso levar em conta as particularidades de cada um[a] para que a educação seja verdadeiramente transformadora. Para Freire (2019), é preciso que estudantes se sintam protagonistas de sua própria aprendizagem para que possam se envolver de forma significativa.

Rubem Alves (2002) defende que o papel do educador é despertar o desejo de aprender no aluno[a], através de uma abordagem poética e afetiva. Nesse sentido, é importante que o[a] educador[a] seja capaz de entender e respeitar as diferenças individuais de cada estudante, promovendo um ambiente de valorização das singularidades. *Sol* buscava uma comunicação através da rebeldia, uma resposta à falta de sensibilidade escolar e sua narrativa pode ser interpretada a partir de diferentes teóricos da educação, oferecendo uma visão multidisciplinar do problema apresentado.

A partir da teoria sociocultural de Vygotsky (2001), percebe-se que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem é um processo que ocorre em interação com o meio social, através da linguagem e das experiências compartilhadas. No depoimento de *Sol*, foi possível perceber que a escola não soube lidar com o seu Corpo Surdo, deixando-o à margem e sem as ferramentas necessárias para se desenvolver plenamente.

A teoria cognitiva de Piaget (2007) destaca a importância da maturação cognitiva para o processo de aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre a partir da assimilação e acomodação de novas informações, em um processo gradual de construção do conhecimento (Piaget, 2007). No conversar de *Sol* foi possível perceber que ele não estava preparado para lidar com a diferença e a falta de acolhimento na escola, o que pode ter prejudicado seu processo de desenvolvimento cognitivo. Suas narrativas me levaram para o seu lugar de esquecimento: a sua própria casa.

Sol trouxe à tona a discussão sobre a importância da escola em saber conduzir a sua pedagogia de maneira humanizada, acessível e inclusiva. Um lugar acolhedor e seguro para todos[as], independentemente de suas diferenças. De acordo com o teórico humanista Carl Rogers (2012), a aprendizagem só ocorre quando o[a] aluno[a] se sente valorizado[a] e respeitado[a] pelo ambiente em que está inserido[a]. Por sua vez, segundo o filósofo Martin Buber (2001), a relação entre as pessoas deve ser pautada na reciprocidade e no diálogo. No caso dos[as] participantes Surdos[as], é preciso que a escola se adeque e repense as suas propostas educacionais, inclusive revendo o currículo escolar que está posto de maneira homogênea — o currículo patriarcal que dita as regras a partir de uma única autoridade: o colonialismo.

A escola deve ser um lugar do amar, onde estudantes possam se sentir amados[as] e aceitos[as] como são. A escola deve ser um espaço liberador de emoções, de escutas ativas, de conversações e linguajar, onde os[as] alunos[as] possam se expressar livremente e ser valorizados[as] como indivíduos únicos e singulares. Além disso, segundo o psicólogo humanista Abraham Maslow (1981), para que os[as] estudantes se desenvolvam na escola, é preciso que suas necessidades básicas sejam atendidas, como a segurança e a afetividade. Portanto, a escola precisa garantir aos[às] Surdos[as] o bem-estar no viver e conviver no amar (Maturana, 2009). Ainda, é preciso que as pessoas tenham liberdade para serem quem são e expressarem sua individualidade. Em suma, as narrativas de *Sol* nos alertam para a necessidade de uma educação humanista, que valorize a individualidade e as diferenças de cada um. A escola deve ser um lugar acolhedor e seguro, onde todo[as] possam se desenvolver plenamente e se tornar cidadãos[ãs] críticos[as] e conscientes. O inverso disso faz da escola um lugar de não educação.

5.4.7. Família, resistência e superação de *Ninja*

“[...] não há nada mais subversivo que a democracia. Ela é uma insubordinação contra o poder vertical, entendido como o poder de obstruir, separar e excluir, aquele poder que se estrutura instalando centralizações na rede social para tornar seus agentes capazes de mandar alguém fazer alguma coisa contra a sua vontade”

(Humberto Maturana)

O participante *Ninja* narrou, de maneira crítica e reflexiva, a ausência de intérpretes da língua de sinais na escola, o que acabava por gerar uma situação de exclusão e marginalização. No entanto, ele mostrou caminhos de superação e resiliência. Conseguiu encontrar na prática de artes marciais e atividade física um meio de manter seu corpo e mente saudáveis, e de lidar com os desafios impostos por ser Surdo. Essa atitude pode ser relacionada com as teorias humanistas da educação, que valorizam o potencial de crescimento e desenvolvimento humano, assim como a capacidade de o indivíduo transcender seus limites.

Um estudo publicado por Ramos (2017) sobre a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência aponta que ela pode trazer inúmeros benefícios para a saúde física e mental, como a melhora da capacidade cardiorrespiratória, o controle do peso, a redução do estresse, da ansiedade e a melhora da autoestima e da autoimagem. Além disso, a prática de artes marciais pode ser especialmente benéfica pois, além dos benefícios físicos, pode contribuir para o desenvolvimento de valores como respeito, disciplina, autocontrole e superação.

Outro ponto importante levantado pelas narrativas de *Ninja* é a importância da inclusão social de pessoas com deficiência auditiva. Segundo a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2007), a inclusão social é um direito fundamental dessas pessoas, que devem ser tratadas de forma igualitária em relação aos demais cidadãos[ãs]. No caso da escola, isso implica em garantir o acesso de estudantes Surdos[as] a uma educação de qualidade, a adaptações curriculares e à inclusão e acessibilidade em todos os espaços, com o devido suporte pedagógico e tecnológico. Outra questão levantada por *Ninja* foi apresentar a relevância da comunicação para o desenvolvimento humano e político. A comunicação é um direito humano fundamental, que permite o acesso a informações, o estabelecimento de relações interpessoais e o exercício da cidadania. No caso de pessoas surdas, a comunicação pode ser um desafio, mas existem ferramentas e recursos que podem ser utilizados para tal superação.

Compreendo, por meio da fala de *Ninja*, o quão difícil foi sua experiência educacional em um contexto que não tinha acessibilidade para Surdos[as]. Quadros *et al.* (2018), Santana (2007) e Gesser (2009, 2012) apontam a necessidade de garantir a educação bilíngue para Surdos[as] e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, visando a inclusão e a valorização da diversidade. Nesse sentido, a falta de intérpretes e de pessoas que saibam Libras na escola prejudicam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos[as] Surdos[as], como também menciona Skliar (2013). Isso pode levar à exclusão social e à baixa autoestima, além de desenvolver emoções negativas como mostramos neste estudo.

Por outro lado, ao mencionar que era um mestre em artes marciais e praticava atividade física para manter a saúde mental e física, *Ninja* evidenciou a importância do reconhecimento do seu corpo como forma de superação e inclusão social. O esporte pode ser uma importante alternativa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de melhorar a saúde física e mental dos[as] praticantes. Dessa forma, é importante destacar a relevância de uma educação que considere a

integralidade do ser humano bem como a importância do trabalho em equipe e da cooperação, como defendido por Buber (2001), para a construção de uma sociedade menos injusta e excludente. A superação de desafios, como os enfrentados por *Ninja*, pode ser alcançada por meio de uma pedagogia que valorize a cooperação, o diálogo e a empatia, elementos que promovam o desenvolvimento socioemocional e a inclusão como um todo. A fala de *Ninja* evidenciava a importância da presença da família como grande motivadora e incentivadora emocional. Uma família que busca os direitos e as narrativas de um Corpo Surdo que poderia estar invisibilizado no ostracismo injetado pelo discurso do opressor.

A transformação de *Ninja* veio de maneira reflexiva, modulando suas emoções a partir do próprio corpo que, antes excluído, se propôs a transformar, retroalimentar de maneira positiva por meio da atividade física e do seu desenvolvimento integral como um ser humano. A educação, por sua vez, deve ser e estar centrada no indivíduo, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças, garantindo acessibilidade e inclusão para todos. Além disso, é necessário promover o diálogo, a cooperação, a ternura, o amar para a construção de uma sociedade mais humanizada, matrística, inclusiva e justa.

5.4.8. Quando o sonho se amplia no corpo empoderado de *Frio*

“Nosso viver na recursividade do viver e conviver no conversar ocorre como uma abertura a um infinito cambiante de existências [...], sempre na dinâmica de nossa corporalidade [...].”

(Humberto Maturana e Ximena Yáñez)

O depoimento de *Frio* também destacou a falta de acessibilidade e de comunicação na escola, especialmente para ele e os colegas surdos. Para ilustrar essa questão, podemos fazer um paralelo com os pensamentos de três estudiosos da educação. Lev Vygotsky (2000), em sua teoria sociocultural da aprendizagem, destaca a importância da linguagem e da comunicação na aprendizagem, além de defender a ideia de que o conhecimento é construído em interação com os outros. Para esse autor, a linguagem é um instrumento fundamental para a construção de significados e para a mediação da aprendizagem (Vygotsky, 2000); portanto, situações como a de *Frio*

subvertem o processo pedagógico ao negar a acessibilidade e a comunicação na escola, limitando o acesso dele, exclusivamente por se tratar de pessoa com surdez, tornando-o uma espécie de pária, a quem é negada a interação social.

Entendemos como Freire (1989) a situação de *Frio*, a partir da ideia de que a educação deve ser um processo de conscientização e libertação, no qual os[as] alunos[as] devem ser incentivados a questionar e refletir sobre a realidade que os cerca, e a transformá-la ativamente. Para ele, a comunicação é um elemento essencial nesse processo: é ela que permite a construção de diálogos e de relações de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos (Freire, 1989). A falta de acessibilidade e de comunicação por que passou *Frio* como aluno surdo, na escola, impediu sumariamente a sua participação ativa em tais processos, limitando suas possibilidades de transformação da realidade.

A narrativa de *Frio*, numa perspectiva de Karin Strobel (2009), reforça a importância da Libras como língua natural e primeira dos[as] Surdos[as], assim como a necessidade de uma educação bilíngue que reconheça e valorize essa diversidade linguística. Strobel (2009b) também enfatiza a importância da acessibilidade e da comunicação para garantir a inclusão dos[as] alunos[as] Surdos[as] na escola e no processo educacional. Mais que isso, Strobel (2009) destaca a importância da formação de intérpretes de Libras e de profissionais da educação bilíngue, para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os[as] estudantes Surdos[as]. A falta de intérpretes de Libras na escola atrofia o processo pedagógico e dificulta a comunicação e o acesso dos[as] Surdos[as] ao conhecimento. Sendo assim, à luz de Strobel (2009b), as dificuldades relatadas por *Frio* enfatizam a importância de uma perspectiva intercultural e de valorização da diversidade, que reconheça e respeite as diferenças linguísticas e culturais dos Corpos Surdos e promova uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos[as].

Ao refletir sobre o texto de *Frio*, Carlos Skliar (2022) provavelmente destacaria a importância da linguagem e da comunicação na formação da identidade e na construção do conhecimento dos sujeitos surdos. Enfatizaria que a língua de sinais é uma língua natural e autônoma, que permite aos[às] Surdos[as] o acesso ao conhecimento e à comunicação com outros sujeitos, assim como destacaria a importância da inclusão e da acessibilidade na escola, e criticaria a falta de intérpretes de Libras e de recursos pedagógicos adaptados para atender às necessidades não só de *Frio*, mas também de seus pares (Skliar, 2022).

A educação deve ser inclusiva e equitativa, garantindo o acesso ao conhecimento e aos direitos de todos[as] os alunos[as], independentemente de suas diferenças linguísticas, culturais ou sociais. Skliar (2022) apontaria, na situação de *Frio*, a absoluta falta da escuta e do diálogo sinalizado; a desvalorização das narrativas surdas e suas experiências e perspectivas únicas. Afinal, a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, em que os[as] alunos[as] são coautores[as] e participantes ativos[as] do processo educativo. *Frio*, portanto, acabou se constituindo como um não sujeito, um não estudante, pelo viés exógeno que paira nas escolas; mas, fora dela, tornou-se um formador de opinião para si mesmo e para seus pares, além da convicção de que ele é “negro, bonito e completo de atitudes” (Texto sinalizado por *Frio* durante CI).

5.5. REFLEXÕES SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA CONVIVÊNCIA COM SURDOS[AS]

Quando eu me propus a investigar as emoções dos[as] estudantes Surdos[as] dentro do espaço escolar, a princípio, eu temi sobre o que acarretaria de emoções sobre meu corpo, porque, como argumenta Aragão (2007, p. 247): “[...] nessa caminhada narrativa também fui me dando conta de vários mundos experienciais e sentimentos, de varias histórias, inclusive a minha!”. No decorrer das narrativas, em meu corpo eram transpassadas diversas emoções que me faziam chorar, sentir raiva, refletir sobre os discursos falaciosos e negar diversos discursos políticos que circulavam nas redes sociais.

Neste último tópico, a emoção que mais me tomava era a raiva. Como pesquisador e pessoa intensa em tudo o que faço, as minhas perspectivas por mudanças eram imediatistas, porque eu sempre quis e desejei que os Corpos Surdos fossem corpos livres. Havia sempre um “nó na garganta” quando meus olhos visualizam as mentiras sobre as inclusões e acessibilidades, embora eu soubesse que “[...] a transformação não é fenômeno que se manifesta de uma hora para outra [...]”, pois há um tempo necessário para “[...] vislumbrar a disponibilidade para mudança, em passos que avançam lentamente” (Coelho, 2011, p. 140).

E foi assim que, finalmente, aconteceram as rebeliões pedagógicas, as revoltas das mãos e dos corpos: lenta, reflexiva e gradativamente. Daí surgiram novos seres convictos de seus direitos, suas liberdades e encantamentos. Não significa, contudo, que tudo agora é diferente, mas acredito que, mesmo que alguns[algumas] participantes

ainda se enxerguem como pessoas “subalternizadas”, foi possível incitar a inquietação, a reflexão e pequenas mudanças.

É muito difícil esperar que uma pessoa que viveu a vida inteira na exclusão, no negacionismo do seu corpo, mesmo que numa relação social [nunca interpessoal], transforme-se como num passe de mágica. Muitas retroalimentações ocorridas não alcançavam o movimento para fora, para o novo. Havia muitos atravessamentos de poderes, de desterritorialização e destemporalização que não foram quebrados. Por fim, nesta minha convivência, foi possível comprovar que as emoções podem transformar, transgredir, ressignificar lugares, desconstruir estigmas, transitar individual e coletivamente na sociedade, numa inter-relação com o linguajar a partir das convivências, principalmente do respeito às diferenças políticas de cada corpo. Daí a importância do aprofundamento — estudos — sobre o referencial epistemológico abordado, a Biologia do Conhecer e a Linguística Aplicada, que abrem diversos leques para novos estudos que possam aprimorar mais pesquisas sobre narrativas autobiográficas e sobre Surdos[as].

5.5.1. Limitações da pesquisa

Durante a realização deste trabalho, senti que poderia aprofundar mais alguns conceitos teóricos, inclusive nos estudos sobre o patriarcalismo, assim como nos estudos sobre o agenciamento como acontecimento maquínico de corpos e de enunciações. Senti também que caberia outras propostas de pesquisa relacionando diretamente a aquisição de L2 e emoções surdas, um conteúdo que tratei no corpo da tese, mas que não pude aprofundar pois o objetivo era outro.

Também, algumas limitações foram registradas. Primeiro porque utilizei de várias estratégias para obter os resultados, com oficinas adicionais para suprir necessidades da pesquisa. No caso da oficina sobre emoções, ela foi necessária porque havia uma pequena confusão relacionada ao conceito de sentimentos, afetos e emoções, inclusive na configuração de mãos. Alguns[algumas] participantes faziam as trocas de sinais de maneira equivocada, porque é tênue a diferença entre afeto, emoção e sentimento, mas que em língua de sinais a diferença é óbvia, a exemplo de sinais como emoção e sentimento isso tomou um pouco do tempo, mas foi necessária essa intervenção. Apenas cito alguns fragmentos, excertos, no decorrer de algumas análises, porque são necessários, mas, por conta de uma estrutura temporal e textual, não haveria

como inserir tantas informações.

5.5.2. Possibilidades de pesquisa futura

Antes de tudo, eu afirmo e reforço que esta pesquisa é um fazer de denúncias, de críticas ao sistema educacional, às políticas linguísticas, além de ser um trabalho que diz não ao que está posto como ensino, inclusão e respeito à diversidade de Surdos[as]. Ela veio para ampliar novos estudos, novas epistemologias sobre a Pedagogia Surda. Por isso, esse meu fazer não se basta numa tese, muito menos significa qualquer resquício de posse sobre a temática.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com abordagem nas narrativas de Surdo[as], há diversas portas para novas pesquisas. Espero, com muita emoção, que esta minha pesquisa possa contribuir para novos estudos referentes aos Corpos Surdos, suas emoções e suas narrativas. Apesar de se tratar de um recorte êmico vivenciado dentro do espaço escolar, é possível associar muitas das narrativas dos[as] oito participantes a muitas outras pessoas surdas.

Mediante a apresentação da história dos[as] Surdas[as] no contexto mundial, a identificação dos[as] participantes foi imediata. Por isso creio que, mesmo se tratando de um microuniverso de pesquisa, a representatividade de outras conversações se fez ali. Sobre estas, cabem novas pesquisas e estudos no campo das emoções e da Linguística Aplicada. Também por essa razão, espero que todos os[as] participantes desse fazer coletivo reverberem suas narrativas para além de um espaço escolar, rompendo lugares inimagináveis de acessibilidade, tornando-os seus lugares.

Que as secretarias de educação repensem seus atos políticos como traços de transformação de fato. Que rompam as “cercas sociais” cravadas pelo patriarcalismo e potencializem a cultura da aproximação, do amor e empatia de maneira colaborativa. Espero também que a formação de professores[as] aconteça com frequência e que a política linguística bilíngue na cidade de Itabuna se torne realidade.

Desejo, ainda, que o ensino para as novas gerações Surdas — porque nunca cessará — torne-se humanizado, pleno de afetividade e de amor, pois o amor “[...] é o fundamento do fenômeno social e não uma consequência dele, e que os fenômenos sociais, em um domínio qualquer de interações, duram somente enquanto o amor persistir nesse domínio” (Maturana, 1997e, p. 184).

E nesse amor, que perdura e que é pleno, dou-me conta de que fiz uma pesquisa

de doutorado com todas as possibilidades para novos afazeres futuros. Que esta tese alcance os corações humanos e que as emoções sejam estudadas para além do que conceitua o discurso patriarcal: “O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos”, ao passo que somos seres de linguagem (Maturana, 1997e, p. 185).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se não nos unirmos, vamos continuar sendo apenas Surdos adoecidos pela sociedade”

(Livre, 2021)

Não foram apenas encontros. Foram vivências. Nessas vivências conversamos sobre a vida, o linguajar que nos circularam, nossas estruturas enquanto seres biológicos e plenos de emoções diversas em mutação. Nesses momentos de reflexões, nos retroalimentamos e nossas estruturas foram se modificando. Os momentos de catarse foram desveladores de e para transformações complexas de emoções. As emoções transformaram e fortaleceram nossas condutas, transformaram não apenas a vida dos[as] participantes. As minhas emoções foram tocadas de forma intensa, absurdamente dilacerante e necessária. Maturana já nos convida a essa perspectiva de convivências, de linguagem, pois somos porque somos no outro. Das dificuldades enfrentadas, a exposição das narrativas perturbou (Coelho, 2011) nossas existências. Houve momentos de emoções como raiva, ódio, nojo, tristeza. Era necessária a retroalimentação. Buscávamos coletivamente o apoio mútuo por meio da linguagem, dos sinais, da corporalidade e todas as dificuldades; quando superadas, viraram forças e se transformaram de maneira intensa e potente, visíveis em modulações reflexivas. Algumas narrativas se apresentavam com mais intensidades por conta das interseccionalidades: idade, gênero, cor da pele, condição econômica. É notória a presença da palavra “diferente” em vários aspectos das narrativas dos[as] participantes ao final do processo. É observada, também, a ausência da palavra “deficiente”. É no final das atividades que esse termo se intensifica, inclusive propondo novos afazeres práticos sobre as emoções classificadas anteriormente como negativas. O negativo se tornou ato para a reestruturação do Corpo Surdo e isso é comprovado com resultados surpreendentes.

No entanto, é importante reforçar que o que as narrativas desde o início desta pesquisa demonstram, a partir das emoções, está relacionado às políticas da língua, ou seja, à incongruência comunicacional entre Corpos Surdos e ouvintes. Eu entendi que a falta da compressão linguística da Libras foi o pivô histórico na vida dos[as] participantes para que tantas emoções “negativas” se manifestassem. O silenciar nesses casos eram preenchidos de descaso, da invisibilidade identitária, do desconhecimento

dos Corpos Surdos.

Vivenciar o monolinguismo dentro de um macro campo linguístico — oralismo —, totalmente diferente na estrutura, é um ato violento que agride a estima, a memória, o direito de ser em si, o direito de comunicar e dialogar. Também, alija os corpos impondo o fonocentrismo em todas as vivências. Chegar a esse ponto de discussão é entender o quanto a LA se faz basilar para as transformações e para a criação de novos planejamentos políticos. As narrativas desta pesquisa são as conversações que agora já não se calam mais. Os corpos já impõem barulhos, paixões, linguagem, força individual e coletiva, acontecimentos multidimensionais que potencializam mudanças.

E os corpos dóceis — traços do patriarcado — ressignificam seus lugares de falas tornando-se corpos autovalorizados e plenos de autorrespeito, rompendo com ideias engessadas pelo capacitismo e pela autodepreciação externos. Isso gera conflitos, mas os[as] participantes querem conflitos, porque suas autoimagens são outras.

E o que estamos propondo é a construção crítica nascida e gerada de quem tem o direito de *língua* garantido: “[...] a palavra *língua* é agora usada para se referir a qualquer sistema convencional de símbolos usado em comunicação” (Maturana, 1997c, p. 150, grifo do autor. Movemo-nos na linguagem e, humanos que somos, preenchemos nossos corpos de emoções que, numa estrutura dinâmica que se retroalimenta em constância, se transformam e transformam as experiências por meio de modulações sistêmicas num entrelaçamento do linguajar e do emocionar e assim, “[...] os elementos do sistema entrelaçados formam uma rede que, ao alterar algum aspecto do sistema, pode-se alterar todos os outros, pois estes apresentam-se como redes processuais interligadas (Aragão, 2007, p. 62).

Novamente reitero que este é um trabalho em potência e transformação, porque envolve pessoas de emoções. Ele também é o silêncio. Mas esse silêncio é barulhento e ruidoso. É a voz Sulear em todas as direções. É também um trabalho que provoca e que grita por novas maneiras de conceituar as diferenças, porque sempre haverá o discurso de poder que nunca deixará de impor definições, comportamentos e ideologias patriarcais. Assim, segundo Aragão (2007, p. 245):

Podemos promover espaços de reflexão em conjunto de várias formas. O primeiro passo é conhecer as trajetórias de aprendizagem entre alunos e professor. Esta pode ser iniciada através da escrita de uma narrativa autobiográfica sobre a história pessoas e escolar do aluno e do professor.

E assim é possível o olhar de verdade — o saber olhar — (Skliar, 2013) para

uma educação transformadora, reconhecendo as diferenças corpóreas como algo fascinante e motivacional para a convivência pacífica e harmônica entre nós, os humanos. E essas transformações se reforçaram nesta tese, cujos corpos se permitiram abrir novos caminhos para além de suas transformações comportamentais e atitudinais. É uma tese plena de emoções. Não emoções silenciadas, narradas pelo olhar do colonizador patriarcal — o fonocentrismo. São emoções crítico-reflexivas que transformaram vidas. Emoções que fizeram o protagonismo surdo se potencializar a cada momento de escuta ativa, colaborativa e participativa.

Que sejamos o humano que conquiste a si mesmo e que aprenda sobre a sua natureza e aja a partir desse entendimento. Que aprendamos a nos conhecermos colocando constantemente a nossa autoconsciência como elemento de transformações sócio-político-emocionais. Nessa busca coletiva, vivenciamos (eu e os[as] participantes) experiências exitosas e transformadoras, com as quais ampliamos nova forma de estarmos nos “territórios” — os lugares de fala — antes negados. Trazer as discussões sobre emoções Surdas para os âmbitos sócio-políticos-culturais reverbera o valor matrístico — sobre o amar — desta tese.

Agora, após retroalimentações positivadas, com base nas conversações liberadas, a subversão dos Corpos Surdos tencionaram suas vidas para além dos lugares hegemônicos imaginados e inóspitos, cuja solidão, a exclusão, gerada pelo olhar de fora, deixou de ser empecilhos para o seu estar-no-mundo (Apêndice M). São mudanças no estado de se entender como pessoas surdas com culturas e identidades que direcionam para o transformar de condutas, de emocionar, de amar, de experienciar, de viver e de ser. São, também, mudanças que reverberam a política linguística dos[as] participantes quando reafirmam que as suas identidades Surdas estão em seus *status quos* Surdos, como corpos de se ampliam e intensificam suas coproralidades. São, por fim, as representatividades da cultura surda como um pedido, um desejo e uma ordem por respeito.

REFERÊNCIAS

- ASCENI, Patrício García; CRISTI, Ignacio Muñoz. Prefácio. In: MATURANA, Romesín Humberto & YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Edson Araújo Cabral (trad.). São Paulo: Palas Athena, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**, Cuiabá, ano 3, n. 1, p. 240-258, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2961/>. Acesso em: 06 mai. 2020.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Pesquisa experiencial, transformações e emoções: implicações e perspectivas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira (org.). **Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Festschrift para Laura Miccoli**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022a. p. 43-65.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. A systemic view on emotion and reflection in language teacher education research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 270-299, 2022b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/bMkwMpgj897Yh8hQfKsgjQN/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner Rodrigues; CAMPOS, Diego Muñoz (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 243-276.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo_aragao_tese.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37. Disponível em: https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3rias_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%ADnguas. Acesso em: 9 jul. 2021.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, p. 506-531, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330782561.Emotions_in_Language_Teaching_A_Review_of_Studies_on_Teacher_Emotions_in_Brazil. Acesso em: 22 jan. 2020.

BARCELOS, Ana Maria. Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de língua, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro; CARVALHO, Alvaro Monteiro (org.). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BERNET, Jaume Trilla. La idea de ciudad educadora y escuela. Núm. 7. **Bogotá una gran escuela**. 2005. Disponível em: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/219>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BÍBLIA. Marcos.. *In*: BÍBLIA sagrada: antigo e novo testamento. Tradução de Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1984. p. 1096-1117.

BISOL, Cláudia Alquati *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2019.

BOFF, Leonardo. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rido de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10. 436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4909, de 2020.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1623956569447&disposition=inline>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** São Paulo: Centauro Editora, 2001.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan.** Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. **SULear: uma nova leitura do mundo.** *Sulear*, [S.l.], [2017]. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. Língua de Sinais Brasileira e breve histórico da Educação Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Petrópolis, n. 7, mar. 2011.. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/61>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto V.** Feito e a ser feito. Tradução de Lílian do Vale. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

CASTRO, Celso. Malinowski e a mágica da pesquisa de campo antropológica. *In: CASTRO, Celso. Textos básicos de antropologia: cem anos de tradição:* Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 93-135.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Armênio, 1978.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso.** 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1318D.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

COHEN, David. **A linguagem do corpo**: o que você precisa saber. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORREA, Rosemeri Bernieri de Souza. **A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. UFSC, Paraná, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89581>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CRECCI, Vanessa Moreira. Pesquisa narrativa e seus entrelaçamentos. *In*: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisas e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 79-93.

CRUZ, Samara Rodrigues; ARAÚJO, Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313146769010>. Acesso em: 26 jun. 2021.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102698/223932.pdf?sequence=1.&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DANTAS, Ricardo Santos. **Multiletramentos, bilinguismo e inclusão**: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no ensino fundamental II. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DOCUMENTÁRIO sobre comunidade e cultura Surda do Brasil. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (3 min 49 s). Publicado pelo canal Renato Nunes. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VmlrX93U8M>. Acesso em: set. 2022.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre, Mediação, 2011.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASO, 2005. p. 133-168. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.cLAso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Escobar.rtf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ESCOBAR, Arturo. **Territories of difference: place, movements, life, redes**, Durham: Duke University Press, 2021.

FARINA, Modesto. A natureza, o homem, a cor. *In*: FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blücher, 1982. p. 21-38.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. Edgard Blucher. São Paulo, 2006.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-25.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/88GzhyjNGG9pLt6NQchCf3j/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. *In*: AZEVEDO, José Clovis de. (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 13-21.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIZZO, Letícia Segretti. **Aspectos comportamentais e emocionais de crianças surdas que se comunicam em Libras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GONÇALVES FILHO, José Mauro. Ações, idiomas silenciosos e cenas. *In*: LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013. p. 9-13.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/43501770/Livro_A_psicologia_das_cores_Eva_Heller. Acesso em: 22 jun. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Brasileiro de 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 14 mai. 2022.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Brasileiro de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em 14 mai. 2022.

IACOBESCU, Nelly. "INCLUSIVE EDUCATION ISN'T DEAD, IT JUST SMELLS FUNNY" - Professor Roger Slee in conversation with Professor Sheila Riddell. YouTube, April 23rd, 2019. Disponível em: https://media.ed.ac.uk/media/%22Inclusive+education+isn%27t+dead%2C+it+just+smells+funny%22++Professor+Roger+Slee+in+conversation+with+Professor+Sheila+Riddell/1_kgaloljd. Acesso em: dez. 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2008.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis**, São

apulo, n. 1, p. 1-17, jul./dez. 2008. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/cordis/article/view/10312>. Acesso em 18 nov. 2022.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade**: Colonização dos Surdos. Vol. 1. 2013. Trad. Trad. Mariani Martini. Lisboa: SurdUniverso, 2013.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 75, p. 31-45, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora**: introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.) **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LANDA, Mariano Báez. *Buscando um Norte às avessas*. Tradução de Marcio D'Olne Campos. **SULear**, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. Petrópolis: Vozes, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Marisa Dias. Política educacional e linguística e sua interface na educação dos e para os surdos. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller de

(org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Editora Insular, 2020. p. 14-36.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LINDSAY, Sally; McPHERSON, Amy C. Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. **Disability & Society**, v. 27, n. 6, p. 703-717, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/09638288.2011.587086?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=full-article>. Acesso em: 07 abr. 2023.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 316-330, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40916>. Acesso em: 13 abr. 2023.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Rodrigo Rosso. A percepção do corpo próprio e o “ser surdo”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 75-85, 2007.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and Personality*. Italy: Prabhat Prakashan Books, 1981. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=DVmxDwAAQBAJ&hl=pt->. Acesso em 15 abr. 2023.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995, p. 9-58.

MATURANA, Humberto. A biologia do conhecer: suas origens e implicações. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997a. p. 31-52.

MATURANA, Humberto Romesín . O que é ver. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997b, p. 77-105.

MATURANA, Humberto. Biologia do psíquico: onde está a mente? MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997c, p. 107 -121.

MATURANA, Humberto. A Biologia da linguagem: a epistemologia da realidade. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997d, p. 123-166.

MATURANA, Humberto. Ontologia do Conversar. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997e, p. 167-181.

MATURANA, Humberto. Reflexões sobre o amor. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997f. p. 183-186.

MATURANA, Humberto. Biologia da Autoconsciência. MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997g. 211-242.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Introdução. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2004a, 9-24.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Conversações matrísticas e patriarcais. In: **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2004b, 26-115.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto Romesín; Varela, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas da compreensão humana. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MATURANA, Humberto Romesín. Biología del fenómeno social. In: MATURANA, Humberto Romesín. **Desde la biología a la psicología**. 4. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2006. p. 69-83. Disponível em: https://des-juj.inf.d.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Maturana_Humberto_-_Desde_La_Biologia_A_La_Psicologia.PDF. Acesso em: 15 set. 2021.

MATURANA, Romesín Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. Eras psíquicas da humanidade. In: **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Edson Araújo Cabral (trad.). São Paulo: Palas Athena, 2009a, p. 29-55.

MATURANA, Romesín Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. Biologia do Tao ou o caminho do amar. In: **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Edson Araújo Cabral (trad.). São Paulo: Palas Athena, 2009b, p. 59-90.

MATURANA, Romesín Humberto. Reflexões sobre terapia e de minhas conversações com Ximena Dávila sobre a liberação da dor cultural. In: MATURANA, Romesín Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Edson Araújo Cabral (trad.). São Paulo: Palas Athena, 2009c, p. 167-174.

MATURANA, Romesín Humberto; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **El árbol del vivir**. Santiago, Chile: MVP Editores, 2015.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-50.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

OLIVER, Michael. **Compreender a deficiência: da teoria à prática**. 2. ed. Nova York: Palgrave Macmillan Editora, 2009.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. Disponível em: https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_fundamentos_historicos_biologicos_e_legais_da_surdez.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília Setembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid =. Acesso em: 17 fev. 2023.

PADILHA, Adriano. O que são os Emojis e Emoticons. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emojis-emoticons/>. Acesso em jun. 2021.

PERINI, Mário Alberto. **A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. 2. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1985.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada**. 1.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar**

sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 2013.p. 51- 73.

PERLIN, Gladis T.T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso: 20 jan. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/PAVOPR>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 65-84.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>. Acesso em: 28. jul. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller *et al.* **Língua Brasileira de Sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; RODRIGUES, Carlos Henrique (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.).

Política linguística e ensino de língua. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73-83.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, Thalita Cunha de. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4893>. Acesso em: 19 maio 2021.

RAMOS, Raíssa Silva Leite dos. **Proposta de atividades recreativas para pessoas com deficiência: um relato de experiência.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yxKXNQqJPQ3tLPVH9fFyFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROEPKE, Jacqueline Leire; OLIVEIRA, Valdecir Reginaldo de; MARTINS, Marcelo. Informática educacional na educação básica e inclusiva. **Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 74-90, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67088>. Acesso em fev. 2023.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Educação de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC; SEESP, 2004. v. 2.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. Por uma epistemologia das imagens tecnológicas: seus modos de

- apresentar, indicar e representar a realidade. *In*: ARAÚJO, Denize Correa (org.). **Imagem (ir) realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 173-201.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.
- SANTOS, Adriana Prado Santana. **Surdez, libras e língua portuguesa: definições e características**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. O colonialismo e o século XXI. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz**, Rio de Janeiro, 6 abr. 2018. Disponível em: <https://www.cee.fiocruz.br/?q=boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi>. Acesso em: 10 set. 2021.
- SANTOS, Taiane Santos dos. **Narrativas surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FaE. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade de Pelotas. Pelotas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190712>. Acesso em: 18 set. 2022.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, IRAL, v. 10, 1972, p. 209-31. Disponível em: https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage. Acesso em 04 set. 2022.
- SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A intelíngua português-libras na produção textual escritas de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30690>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- SILVA, Francielle Ferreira. **As emoções no processo de formação inicial de licenciados em Espanhol na UESC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201810100D.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- SILVA, Franciele Fernandes da; MEDEIROS, Daniela; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Subjetivações surdas: Discursos sobre a (in)existência da Libras no espaço escolar. **Revista Educação Especial**. v. 35 | 2022 – Santa Maria. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 17 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/i/2002.v23n79/>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SKLIAR, C. **No tienen prisa las palabras**. Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em 10 de mar. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, Carlos. Introdução – abordagens socioantropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, C (Org). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 7-20. Disponível em: <https://www.editoramediacao.com.br/educacao-e-exclusao>. Acesso em 22 mar. 2022.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b. p. 15-34. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1261/1291>. Acesso em: 22 mar.2022.

SKLIAR, Carlos. Alteridades e pedagogias. Ou... e se o outro não estava? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 85-123, ago. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2022.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13- 28, fev./maio 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11724>. Acesso em 10 mar. 2022.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; OLÁRIA, Vânia. Outros olhares sobre o uso da

imagem em pesquisa qualitativa: o exercício com a interpretação de Didi Huberman. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 6-22, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/31812/17608>. Acesso em: 2 dez. 2109.

SOUZA, Núbia Enedina Santos. **Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e o ensinar inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510116D.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009a.

STROBEL, Karin; PERLIN, Gladis. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/37094314-Fundamentos-da-educacao-de-surdos.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009b. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos\[as\]sets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos[as]sets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em 20 nov. 2022.

STORBEL, Karin. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 97-106.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 7 fev. 2021.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299>. Acesso em:

18 mar. 2021.

TELLES, João A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/04.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha *et al.* Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQsrq4swznPfhm9djvsPXkc/?format=pdf#:~:text=Todos%20os%20participantes%20s%C3%A3o%20usu%C3%A1rios,facilitam%20o%20processo%20de%20leitura>. Acesso em: 16 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Apresentação: Objetivos e Metas. *In: UESC. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações*. Ilhéus: UESC, [201-]. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/ppgl/. Acesso em: 30 nov. 2021.
UBRIG, Maysa. Sotaque de surdo: fonoaudióloga expert explica. Entrevista concedida a Paula Pfeifer Moreira: *In: Crônicas da surdez*. 2023. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/sotaque-voz-surdo/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS*, 3., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, 2019. p. 16-25. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 06 jun. 2020.

WEIL, Pierre. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 74. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 284-314, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/10.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

WHATSAPP. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estamos realizando a pesquisa “**Narrativas e identidades autobiográficas: vozes dos Corpos Surdos pelo viés das emoções**”, em nível de Doutorado - PPGL da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e na oportunidade você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a). Esta pesquisa é essencial para a obtenção do título de Doutor em Letras pelo aluno Ricardo Santos Dantas, que conta com a orientação Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de mudanças nos empoderamentos dos corpos-identidades dos Surdos/Surdas com base em suas emoções a partir de suas memórias narrativas, na perspectiva autobiográfica, contadas por si mesmos/mesmas. A justificativa apresentada é que diversas produções textuais e publicações têm trazido grandes avanços referentes à Libras, à história dos Surdos e Surdas, mas não apresentam quaisquer informações referentes às emoções-reflexões para o empoderamento desses corpos, evidenciando lacunas que podem ser preenchidas pela proposta deste trabalho a partir do objeto pesquisado: narrativas autobiográficas de Surdos e Surdas no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia utilizada será a Pesquisa Narrativa com a produção de material como desenhos, colagens, gravação de vídeos em Libras, (que ficarão sob a responsabilidade do pesquisador para o processo de análise), análise de conteúdos narrados, coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, contando com a participação de dez Surdos e dez Surdas. Você participará de oficinas, com dias e horários previamente agendados para que não comprometam sua rotina, ou seja, no tempo que for mais adequado para a sua participação. Informo, ainda, que existem possíveis riscos relacionados à pesquisa como desconforto ou constrangimento, e que esses riscos serão minimizados pelo pesquisador da seguinte forma: realização da entrevista ser feita individualmente; condições psicológicas e físicas serem consideradas durante as etapas, podendo algum encontro ou prazo acordado ser adiado devido a algum imprevisto ou desconforto que você apresente e, ainda, que seja possível que partes da entrevista e/ou questionário não sejam respondidas por você, como uma forma para minimizar os riscos. Você também será informado sobre o tempo total da participação no estudo e que você saiba que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e, como tal, não prevê qualquer tipo de remuneração. Você também não terá custos, mas, mesmo não previsto, se houver gastos decorrentes da pesquisa você será ressarcido por mim. É garantido o direito à indenização, que será paga por mim, se você tiver danos decorrentes desta pesquisa. Quanto aos benefícios, de forma direta, você receberá, ao final da pesquisa, uma cópia da dissertação para divulgar os resultados da mesma e, de forma indireta, trazer à tona os seguintes contextos: o fortalecimento da autoestima recompondo suas memórias no decorrer das produções de vídeos autonarrativos, colagens, pinturas individuais em oficinas, a garantia e direito de voz a partir do próprio corpo, a autoria de suas próprias histórias e memórias, a ruptura entre um passado que exclui e novos olhares para uma sociedade mais justa, o ato de “se contarem” enquanto corpos que sentem, o que poderá se tornar o primeiro passo para o enfrentamento sobre o mundo oralizado e excludente e a formação cidadã nas escolas. Para evitar sua identificação, trocaremos seu nome por um nome fictício. Você poderá desistir de participar a qualquer momento, inclusive durante a condução das entrevistas,

sem qualquer prejuízo, mesmo que você já tenha assinado este TCLE⁶⁹. Sendo responsáveis legais por esta pesquisa, comprometemo-nos em manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. Desta maneira, eu assumo o compromisso de manter sigilosos seu nome, sua imagem, endereço cumprindo o compromisso ético de total anonimato. Este documento foi impresso em duas vias idênticas e uma delas ficará com você. Ele contém o telefone do pesquisador responsável, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Ricardo Santos Dantas

(73)88976360/ ricardo7dantas@hotmail.com

Diante do esclarecido, eu, _____
aceito participar da pesquisa: **“Narrativas e identidades autobiográficas: empoderamento dos Corpos Surdos pelo viés das emoções”**, e declaro que fui devidamente informado/a sobre minha participação na mesma, bem como sobre meus direitos.

Assinatura do participante ou impressão datiloscópica

Ilhéus, _____/_____/2020

Testemunha

Testemunha

⁶⁹ Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO INICIAL**QUESTIONÁRIO INICIAL**

a) Nome _____

b) Data de nascimento _____ Idade (optativo) _____

c) Naturalidade _____

d) Endereço _____

e) Escolaridade _____

f) Profissão _____

g) Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Outro () Qual? _____

h) Filhos/filhas _____ quantos/as _____

j) Sexo: Masculino () Feminino ()

k) Orientação sexual (optativo) _____

l) Raça (cor da pele, etnia):

APÊNDICE C — NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA****ROTEIRO PARA ESCREVER A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA⁷⁰**

Já que o que nos interessa é a reflexão sobre como os Surdos[as] constroem suas autobiografias cheias de emoções guardadas em suas memórias, mediante o universo oralizado em suas vivências dentro do espaço escolar, o importante, aqui, é possibilitar refletir, produzir e ser sincero/a, oportunizando a escrita/imagens de um pequeno memorial de sua experiência de vida enquanto pessoa surda (a narrativa terá sua estrutura adaptada para a língua de sinais feita no decorrer da pesquisa com a intérprete de Libras e/ou, também, com imagens que permitirão uma maior interação, já que a Libras é gesto-visual). As perguntas serão, ainda, escritas na estrutura dessa língua). Seguem abaixo, as propostas basilares. Na narrativa autobiográfica haverá o registro pessoal propondo trazer as memórias e as emoções. As respostas poderão ser apresentadas/justificadas em forma de imagem, desenhos, pinturas, escrita em língua portuguesa etc.

- Conte um pouco de sua história pessoal e escolar (conte onde nasceu, onde estudou, onde mora, com quem, o que gosta de fazer, coisas que lhe interessam, sonhos, projetos futuros...), quais as
- Conte sobre suas experiências enquanto pessoa Surda e quais as suas maiores alegrias e tristezas. Como foi na escola, na família, nos espaços públicos (consultórios médicos, cartórios, laboratórios para exames, em lugares religiosos, no comércio...), como era a sua relação com professores/professoras, colegas de sala, funcionários/funcionárias e quais as razões que lhe fazem estar em todos os espaços.
- Como as associações de Surdos[as] reforçam as identidades Surdas diante de uma comunidade oralizada? Quais as aprendizagens ou desconfortos vivenciados dentro desses espaços? Como foi a sua trajetória na escola com/sem a presença de intérpretes? O que te levou à escola que estudou/ou estuda? Você acha que a sociedade inclui a pessoa Surda? E a escola?

⁷⁰ Roteiro adaptado de Aragão (2007).

- Como você acredita que a história de Surdos[as] pode ser melhor contada? Através de você ou através de outras pessoas? Por quê?

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

“EU SEI CONTAR A MINHA HISTÓRIA”

SE DESEJAR, COLAR IMAGEM QUE LEMBRAR SUA HISTÓRIA



APÊNDICE D — ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ADAPTADA**“EU SEI CONTAR A MINHA HISTÓRIA”****RESPONDER: PODE IMAGEM, DESENHO, PINTURA, PALAVRA.****1. CONTAR SUA HISTÓRIA.****2. QUAIS EMOÇÕES VOCÊ TER SOBRE NÃO OUVIR?****3. COMO É VOCÊ E ESCOLA? LEMBRAR DE QUÊ?****4. COMO É FAMÍLIA SUA? O QUE LEMBRAR PASSADO?****5. COMO É SER SURDO/SURDA?****6. MEMÓRIA DE SALA DE AULA. LEMBRAR?****7. PROFESSOR OU PROFESSORA: O QUE VOCÊ LEMBRA?**

APÊNDICE E — OFICINA PEDAGÓGICA**OFICINA PEDAGÓGICA****1. VOCÊ NASCER SURDO/A?**

SIM ()

NÃO ()

ESCREVA SOBRE ISSO. PODE SER PALAVRAS:

2.ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS QUAL EMOÇÃO DE SER SURDO/SURDA PRA VOCÊ. QUAL SUA IMAGEM?**3.ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS NO QUADRO COMO/QUAL EMOÇÃO É ESCOLA PARA VOCÊ:****4.ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS COMO É EMOÇÃO SOBRE PROFESSOR/PROFESSORA PARA VOCÊ NA ESCOLA:****5. ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS COMO VOCÊ SENTIR EMOÇÃO SEM INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA:**

6. ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS SOBRE QUAL EMOÇÃO SENTIR JUNTO OUVINTES NA ESCOLA:



7. ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS SOBRE QUAL EMOÇÃO SENTIR HISTÓRIA DE SURDO/SURDA NO BRASIL:



8. ESCREVA /DESENHE/PINTE/COLE IMAGENS SOBRE VOCÊ FUTURO:



APÊNDICE F — OFICINA BILINGUISMO

OFICINA BILINGUISMO

1. QUE IDADE SABER QUE SER SURDO/SURDA?

- A) 0 – 04 ANOS ()
 B) 05 – 12 ANOS ()
 C) 13 – 18 ANOS ()

2. VOCÊ NASCER SURDO/SURDA?

- A) SIM ()
 B) NÃO ()

3. SE NÃO NASCER SURDO/SURDA, QUAL CAUSA DA SURDEZ?

- A) RUBEOLA ()
 B) MENINGITE ()
 C) HEREDITARIEDADE/GENÉTICA ()
 D) COMPLICAÇÃO QUANDO NA BARRIGA ()
 E) OUTROS MOTIVOS ()

4. QUAL IDADE APREDNER LIBRAS?

- A) 0 – 04 ANOS ()
 B) 05 – 12 ANOS ()
 C) 13 – 18 ANOS ()
 D) + 19 ANOS ()

5. ONDE APRENDER LIBRAS?

- A) CASA ()
 B) ESCOLA ()
 D) ASSOCIAÇÃO DE SURDOS/SURDAS ()
 E) IGREJA ()
 F) CLÍNICA ()
 G) OUTRO LUGAR ()

6. VOCE SABER O QUE SER BILINGUÍSMO?

- A) SIM ()
 B) NÃO ()

7. SE SABER, MARCAR SINAL ABAIXO.



8. QUAL LÍNGUA VOCÊ USAR MAIS?

- A) LIBRAS ()
 B) PORTUGUÊS FALADO ()
 C) PORTUGUÊS ESCRITO ()
 D) LIBRAS E PORTUGUÊS ()

9. LUGAR ONDE MAIS USAR LIBRAS?

- A) ESCOLA ()
 B) CASA ()

- C) ESCOLA ()
- D) IGREJA ()
- E) ASSOCIAÇÃO ()

10. ALGUEM FAMILIA SABER LIBRAS?

- A) SIM ()
- B) NÃO ()

11. SE SIM, QUEM SABER?

- A) MÃE ()
- B) PAI ()
- C) IRMÃO/IRMÃ
- D) OUTROS/OUTRAS ()

12. VOCE ORALIZADO/A?

- A) SIM ()
- B) NÃO ()

13. VOCÊ SABER PORTUGUÊS ESCRITO?

- A) SIM ()
- B) NÃO ()

APÊNDICE G — COLAGEM DESCRITIVA/ADAPTADA**EU SEI CONTAR A MINHA HISTÓRIA**

COLE UMA OU MAIS IMAGENS E PALAVRAS QUE POSSAM ILUSTRAR AS SEGUINTE QUESTÕES:

1. COMO VOCÊ SE SENTE COMO PESSOA SURDA?

2. COMO VOCÊ SE SENTE AO ESTUDAR ESCOLA COM COLEGAS OUVINTES? EMOÇÕES DENTRO DA SALA DE AULA E TODO O ESPAÇO ESCOLAR (BIBLIOTECA, PÁTIO, SECRETARIA, SALA DA DIREÇÃO, CORREDORES).

3. IMAGENS SOBRE A CULTURA SURDA E CULTURA OUVINTE.

4. UMA EMOÇÃO DE COMO VOCÊ SE SENTE DIANTE DOS SEUS/SUAS PROFESSORES/PROFESSORAS.

5. COMO VOCÊ SE SENTE EM OUTROS ESPAÇOS FORA DA ESCOLA: NA RUA, NUMA RODA DE AMIGOS/AMIGAS OUVINTES, EM CASA, NO HOSPITAL, NUMA CLÍNICA MÉDICA ETC.

6. SUA IMAGEM QUANDO VOCÊ SE VÊ DIANTE DE UM ESPELHO.

7. IMAGENS QUE REPRESENTEM EMOÇÕES ALEGRES E EMOÇÕES TRISTES.



8. COMO SER SUA VIDA COMO UM/UMA PROFISSIONAL



9. COMO VOCÊ SE IMAGINA FAZENDO ALGO DAQUI A 2 ANOS.



10. FAZER UM DESENHO OU COLAR UMA IMAGEM DE IGUAL VOCÊ. ENCONTROS BONS?



APÊNDICE H — OFICINA PREPARAÇÃO QUESTIONÁRIO FINAL**OFICINA PREPARAÇÃO QUESTIONÁRIO FINAL**

1. DESENHAR OU COLAR VOCÊ ANTES DE COMEÇAR ESTA PESQUISA:



2. ESTA PESQUISA AJUDAR VOCÊ? COMO? PODE SER PALAVRA, DESENHO, COLAR IMAGEM.



3. DESENHAR OU COLAR IMAGEM SUA DEPOIS DA PESQUISA:



APÊNDICE I — QUESTIONÁRIO FINAL**QUESTIONÁRIO FINAL⁷¹**

Pare, pense, reflita e responda as seguintes questões:

As respostas poderão ser apresentadas/justificadas em forma de imagem, desenhos, pinturas, escrita em língua portuguesa etc.

- 1- Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?
- 2- Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.
- 3- Você já fez alguma coisa parecida antes?
- 3- Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?
- 4- Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?
- 5- Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.
- 6- Você acredita que outros Surdes gostariam de ter participado desta pesquisa? Porquê?
- 7- Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

⁷¹ Questionário adaptado de Aragão (2007).

APÊNDICE J — RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL**RESPOSTAS QUESTIONÁRIO FINAL****ESTRELA LUA****1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?**

Maravilha. É importante a minha voz Surda na sala de aula. Eu não sou demônio.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Falar de minha escola. Minha mãe sempre foi boa. Cuidou, protegeu. É bom a família saber da história Surdos[as]. A escola sempre foi má. Excluía, maltratava. Já aconteceu comigo.

3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?

Não. Nunca teve a fala do Surdo antes. Agora sim e foi bom.

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Ótimo, porque eu vivo na sociedade e minha história é cheia da emoção do amor. Eu aprendi com essa ajuda social. Eu tenho sentimentos novos, novas emoções lindas e brilhantes, assim com as estrelas.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Sim. Eu me percebi mais humanidade. Pude trocar informações com os colegas. E os colegas mudaram. Eu estou melhor e eles também. Boas energias.

6 - Compare-se consigo própria antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

No começo dessa pesquisa, meu passado e minha vida eram tristes. Mudou, porque agora eu venci o medo e porque sei da minha luta e das leis.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Sim, porque é importante para a vida de cada participante conhecer a história do/a Surdo/a. Conhecendo, até eu mudei para melhor.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Apresentar os resultados na Secretaria de Educação.

BOA NOITE

1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?

Aprendi que ouvinte precisa saber a Libras e respeitar o Surdo e que encontro no CIOMF com Ricardo reúne amigos Surdos que falam a mesma língua e com muitas emoções diferentes.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Positivo:

Eu pude entender que eu posso ser diferente do que as pessoas me apontam.

Negativo: Porque eu lembro que desde os 05 anos, minha mãe ia me acordar para eu ir estudar na escola. Dizia que era preciso aprender a viver no mundo. Eu não sabia ler as histórias e a professora não tinha paciência comigo no passado. Era muito triste. Sempre que reflito fico triste.

3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?

Não. Ninguém nunca deixou Surdo sinalizar para falar suas dores. Era só sala de aula, casa e nada mais. No passado, ser Surdo era só silêncio. Muitas vezes nem conversar era possível. Essa pesquisa é muito boa. Todas as pessoas surdas deveriam ter oportunidade.

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Sim. Nos anos de 2008, 2009 havia muitos Surdos. Por muito tempo éramos tristes no passado. Eu vi o convite de Ricardo sobre emoção.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Sim. Hoje, 2021, julho, novo encontro cheio de Emoção. Arrepiava ver Ricardo ensinando. Ninguém falta. Todos querem aprender.

6 - Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

Eu tenho vida nova e vou continuar a sentir muita emoção do amor. E eu entendendo que o ódio ou raiva não pode ser culpa de ninguém. Eu tenho raiva da professora, mas ela não era culpada. Eu sinto que sou melhor pra mim porque eu não sou culpado por ser Surdo.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

A gente vê muita história de Surdos. É importante aprender. Muitos perderam essa oportunidade.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Sim. É importante fazer reflexões sobre as emoções na história dos Surdos.

NINJA**1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?**

Minhas experiências mostram as dificuldades das pessoas na escola. Eu sou Surdo.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Foi positivo, mas é importante não desistir. São negativa as barreiras que ainda têm existem.

3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?

Não!

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Sim, hoje é melhor. No passado, muitas famílias não aprendiam Libras. A minha família sabe mais ou menos.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Sim, porque foi bom ver os depoimentos de histórias de Surdos iguais a mim.

6 - Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

Eu gosto de pesquisar a história dos Surdos. Hoje eu tenho mais coragem: faço faculdade para meu futuro. Não tem como dizerem que eu não serei um professor de Educação Física.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Sim. Eu mesmo aprendi mais com os outros Surdos na convivência e com o professor Ricardo de que é muito bom amar, ser feliz, respeitar. Todos deveriam aprender.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Sim. Importante oferecer cursos para as pessoas se divertirem conhecendo suas emoções.

FRIO**1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?**

Estudar é importante aprender que Surdos juntos e em grupo é melhor. Nós, desse grupo, ajudamos com respeito por sermos as diferenças. Temos muitos aspectos positivos em nossas vidas. Há muita confusão na família. É difícil, pois falta educação e eu me afasto.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias. Não. Falta formação para os Surdos. Eu nunca vi isso antes. É muito bom.**3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?**

Não. Eu sempre fui sozinho, professor. E a gente sabe que a escola só dá valor ao ouvinte. Mesmo assim ninguém mais me humilha. Ser urdo é ser poder! Eu sou poder!

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Nessa questão eu insisto. Por que não mudou nada? Ele respondeu que para se tornar positiva a escola precisa mudar urgentemente.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Sim, eu percebi novas palavras e aprendi sobre mudanças melhores. Eu tenho amigos mais fortes.

6 - Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

No começo, eu estava pensativo. Hoje, eu dei a volta por cima.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Muito. Os Surdos perderam a oportunidade de saber o poder e valor das emoções que eles têm.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Sim. É preciso formar os Surdos da Associação.

FILME**1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?**

Eu vim ao CIOMF e conheci Ricardo. Sobre o passado, essa experiência me ensinou muito. Eu aprendi muito. Esse encontro foi muito bom, porque eu quero viver novo futuro.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Eu tenho pai [e] mãe em São Paulo. Eu vivo com [minha] tia [em] Itabuna. [Eu] quero voltar. Surdo não tem [o] respeito por ele. Porque [ele] quer aprender, saber refletir, saber debater. Eu [quero] brincar [ser feliz na] minha vida.

3- Você já fez alguma coisa parecida antes?

Não. A falta de intérprete acaba com a aula. Ninguém se importa, não fala nada sobre a vida do Surdo.

4- Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Muito bom. Aqui mudou [a] minha vida.

5- Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Sim. Percebi que Ricardo ensina as palavras sobre emoções muito melhor. Os intérpretes do passado eram ruins. E esse trabalho de pesquisa ajuda a gente a se valorizar.

6- Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

Meu começo na pesquisa, no início eu pensava em voltar para São Paulo, porque me sinto sozinho aqui. Agora a minha opinião é outra.

7- Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Sim. Conhecer a sua própria de vida é importante. Fortalece.

8- Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Fazer novo grupo para assistir filmes sobre os Surdos e discutir.

LIVRE

1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?

De certa forma me traz um sentimento ruim. Faz-me lembrar da falta de acessibilidade e do oralismo muito forte na minha infância. De minha mãe me obrigando a me esforçar nos estudos, nas provas para que eu sempre pudesse ser aprovado no ensino básico.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Lembranças ruins: Minha relação na sala de aula com professores que apenas tentavam se comunicar comigo oralizando. Atividades sem metodologia ou estratégia para um surdo.

Lembranças boas: Recordo-me do reconhecimento da Lei de Libras 10.436/02 e de todo o progresso que tivemos depois dela.

3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?

Sim, com Lucília também sobre meu processo educacional e de aquisição de língua, e agora com o professor Ricardo.

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

De certa forma é algo bom, pois a partir da lembrança do meu eu antigo e do meu eu atual, vejo muita mudança e posso dizer que me sinto feliz atualmente.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Percebo que mediante as barreiras apresentadas em nosso percurso de vida como surdos, alguns conseguiram ultrapassá-las, mas outros não.

6 - Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

Com relação ao meu eu passado percebo que hoje posso me comunicar em minha língua, também tenho a tecnologia, me desenvolvi culturalmente como um ser visual, em resumo, me vejo como alguém melhor.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Creio que não. Sei das ocupações de alguns que acabam tomando o seu tempo, como: trabalho, família, filhos, etc. O que mantém o foco deles nessas coisas e os impossibilitam de participar.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Pesquisa sobre o processo de aprendizagem da escrita dos Surdos e também do português como L2, também sobre o processo do professor no ensino de L2.

SOL**1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?**

Eu voltei para a sala de AEE. Eu sou do CIOMF. Aqui eu bato papo e tenho respostas do povo do grupo. Ajuda a conhecer a história do Surdo. Muito bom.

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Em casa, meu pai me acorda para eu ir para escola. Eu não quero, porque fico sozinho por ser Surdo. Meu pai me bate muito e minha mãe é igual, desde eu pequeno com 8 anos. Eles não entendem que sou Surdo e sozinho.

3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?

Não. Tudo sempre era eu sozinho na escola. No recreio ninguém ligava para falar comigo. Essa é a vida do Surdo.

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Tudo sempre era eu sozinho na escola por ser Surdo. Aqui eu aprendi que todo mundo é sozinho, mas que cada um deve buscar as pessoas certas. Aqui eu me emociono, porque tenho amigo. Esses encontros mudaram a minha vida para melhor. Eu recebo atenção. Então eu grudo.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Sim. Ocorreram mudanças nas minhas emoções. Agora é um começo diferente. Eu sempre sonhei na minha vida. Eu sou outro Surdo hoje. Eu sinto minha vida melhor. Eu sei quem eu sou. Eu sei que posso lutar por meus direitos. Esse estudo com Ricardo mudou meu choro. Agora serei alegria. Era difícil, mas depois foi ficando tudo bem.

6 - Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

Eu sempre sonhei na minha vida. Eu sou outro Surdo hoje. Eu sinto minha vida melhor. Eu sei quem sou, pois conheço as minhas emoções e sei que o passado não pode ser igual.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Sim. Os Surdos precisam se conhecer e conhecer suas emoções.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Sim. Convidar todos os Surdos para o CIOMF.

RAIVA**1 - Como você avalia a utilidade desta experiência de refletir sobre sua história como pessoa surda?**

Com o grupo que estudo, junto com Ricardo, eu gosto. Ao conhecer Ricardo, eu soube nomes, sinais. O grupo de amigos me mudou muito, porque eu conheci o que é ser surdo e sua história. Obrigado!

2 - Descreva um aspecto que você considerou como positivo e outro negativo de refletir sobre o processo de expor suas memórias.

Eu não quero lembrar, porque em casa eu ficava na televisão. Mamãe não deixava ir para a escola e ela não sabia Libras. Quando eu era pequeno, eu me escondia debaixo da cama.

3 - Você já fez alguma coisa parecida antes?

Não tinha a língua de Surdos antes e nunca teve na escola. Agora está bom.

4 - Você acredita que estas reflexões tenham tido um efeito positivo em sua vida? Como?

Sim. Eu falo mais incluído.

5 - Você percebeu alguma diferença entre você e os outros participantes desta pesquisa? Quais?

Muitas diferenças. Nós somos melhores. Sabemos da nossa vida.

6 - Compare-se consigo próprio antes de começar esta pesquisa. Como você mudou? Descreva esta mudança.

Antes eu era cego na escola e me escondia. Hoje sou livre e cheio de amor. Agora quero trabalhar. Não quero mais depender de minha família. Quero ser eu. Já tenho idade pra isso. Sinto-me livre. Não quero mais a raiva.

7 - Você acredita que outros Surdos gostariam de ter participado desta pesquisa? Por quê?

Sim. Eu acredito. O Surdo/a perdeu conhecimentos sobre emoções.

8 - Você teria alguma sugestão para outras ações com a participação de outras pessoas surdas que o pesquisador poderá fazer? Qual? Quais?

Trabalhar com os professores e alunos da escola. Fazer formação sobre emoções e afetos em Libras.

APÊNDICE K — OFICINA DE CORES

OFICINA DE CORES

EU SEI CONTAR A MINHA HISTÓRIA

EMOÇÕES

	TRISTEZA	ALEGRIA	AMOR	NOJO	SATISFAÇÃO	MEDO	CALMA	DOR	TEDIO	ADMIRAÇÃO
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										

1. COLEGA ESCOLA

2. MÃE/PAI

3. ESCOLA

4. OUVINTE

5. PROFESSOR/PROFESSORA

6. SALA DE AULA

7. LIVRO PORTUGUÊS

8. INTEVALO

9. FAMÍLIA

10.SUA HISTÓRIA

11.SER SURDO/SURDA

NOME FANTASIA _____

APÊNDICE L — CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS NA PESQUISA

Quadro 10 — Cronograma de atividades realizadas na pesquisa⁷²

DATAS	ATIVIDADES
29/02/2021	Criação do Grupo de Pesquisa no WhatsApp
17/03/2021	Primeiros contatos presenciais - Das 13h30min às 17h30min
18/03/2021	Explicação do Projeto e Questionário Inicial: Das 13h30min às 17h30min. Diário de Campo
19/03/2021	Encontros à parte – Das 15h30min às 17h00min. Diário de campo
19/03/2021	Narrativa Autobiográfica - Das 15h30min às 17h00min
23/03/2021	Entrevista Semiestruturada – Das 13h30min às 17h30min.(Dividi em momentos por conta do tempo que necessitava para a tradução/interpretação das questões, além do que eu colhia para o meu diário de campo).
25/03/2021	Sessão da Tarde: <i>Os surdos através da história</i> – Debate - Das 13h30min às 14h30min Entrevista Semiestruturada - Continuação – Das 15h00min às 17h30min
31/03/2021	Colagem Descritiva – Das 13h30min às 17h30min. (Para essa atividade, também necessitei realizar etapas, por conta da demora em atender individualmente em língua de sinais, além de interpretar/traduzir e registrar no diário de campo)
07/04/2021	Oficina de Colagem Descritiva – Continuação - Das 13h30min às 17h30min
08/04/2021	Conversas informais: Como é ser Surdo - Das 13h30min às 17h30min
13/04/2021	Oficina Pedagógica - Das 13h30min às 17h30min- início
14/04/2021	Oficina Pedagógica - Das 13h30min às 17h30min - continuação

⁷² É importante deixar claro que esses tempos muitas vezes ultrapassavam por conta das necessidades de se explicar e registrar cada narrativa sinalizada. As gravações permitiam uma celeridade para manter os diários de campo. Saliento também que cada atividade requeria muitas vezes a minha presença num processo de explicar um a um, de sentar lado a lado, principalmente àqueles[as] que mais tinham dificuldades linguísticas. Outro detalhe é que, mesmo nos momentos individuais dos[as] participantes, algumas reações coletivas apareciam. Nesses momentos, eu fazia o meu diário de campo. Como domino a Libras, ficou mais fácil entender o tempo de cada participante no momento de sinalizar e, assim, eu dava os comandos. Alguns momentos meus, na escola, eram individuais e solitários, pois, assim que terminávamos as tarefas, eu registrava por escrito algumas informações que iam surgindo. Vale lembrar que o colégio CIOMF funciona em três turnos. Isso me permitia ficar *in loco* sem a preocupação de tempo. É importante retomar a informação já dada anteriormente sobre os participantes matriculados no ensino médio. Todos vinham no contraturno das aulas regulares, o que é prático numa sala de AEE. Assim como esses praticantes, os[as] egressos[as] compareciam às tardes. Em relação à nossa convivência extraescolar, trata-se de uma convivência que se manifesta muito antes de iniciar a minha pesquisa. Há também a convivência com os[as] participantes em eventos com a presença das famílias: aniversários, acompanhamentos em hospitais, óticas, shopping center, enfim. Nesses momentos também registrei emoções transformadas, pois a pesquisa não se limitava somente à perspectivaêmica da escola. Dessa forma, creio que este trabalho apresenta um caráter etnográfico sobre as emoções das vidas surdas.

15/04/2021	Oficina Pedagógica - Das 13h30min às 17h30min – continuação. Diário de campo
16/04/2021	Oficina de Cores - Das 13h30min às 17h30min
22/04/2021	Oficina de Filmagens – Conte a sua história – Essa atividade foi realizada tanto na sala de aula quanto nas residências de cada participante. Na escola, iniciou das 13h30min às 17h30min.
23/04/2021	Conclusão das oficinas de Filmagens – Diário de campo.
07/05/2021	Evento na Câmara Municipal de Itabuna – 19 anos da Lei 10.436/2002 Das 08h00min às 12h00min.13h00min - Almoço
12/05/2021	Colagem Descritiva – Continuação - das 13h30min às 17h30min
19/05/2021	Oficina Pedagógica – Continuação - das 13h30min às 17h30min
20/05/2021	Diálogos Sinalizados - Das 13h30min às 17h30min - Conversas informais/ Diários de Campo.
26/05/2021	Encontro Assíncrono – Emoções e Narrativas – 3 vezes na semana.
09/06/2021	Debate sobre Políticas Linguísticas/ Bilinguismo - Das 13h30min às 17h30min – Libras/Língua Portuguesa
16/06/2021	Atividade preparatória para a Avaliação Final – Atividade de Colagem e Pintura - Das 13h30min às 17h30min
17/06/2021	Encontro Síncrono – Narrativas sinalizadas sobre as Emoções no recesso junino – 3 a 4 vezes.
07/07/2021	Retorno do Recesso – Depoimentos – Celebração
08/07/2021	Oficina Bilinguismo - Das 13h30min às 17h30min
14/07/2021	Explanação das atividades de Cores e Colagens - Das 13h30min às 17h30min – Conversas informais/ Diário de Campo
15/07/2021	Questionário Final – Início – Sensibilização - Das 13h30min às 17h30min
21/07/2021	Questionário Final – Continuação – Das 13h30min às 17h30min
22/07/2021	Questionário Final – Continuação – Das 13h30min às 17h30min
28/07/2021	Conversas informais – Avaliação – Diário de campo - Das 13h30min às 17h30min
29/07/2021	Conversas informais – Diário de campo - Das 13h30min às 17h30min

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

APÊNDICE M — OCORRÊNCIAS TRANSFORMACIONAIS PRÁTICAS A PARTIR DAS AÇÕES COLETIVAS

Quadro 11 — Ocorrências transformacionais práticas a partir das ações coletivas

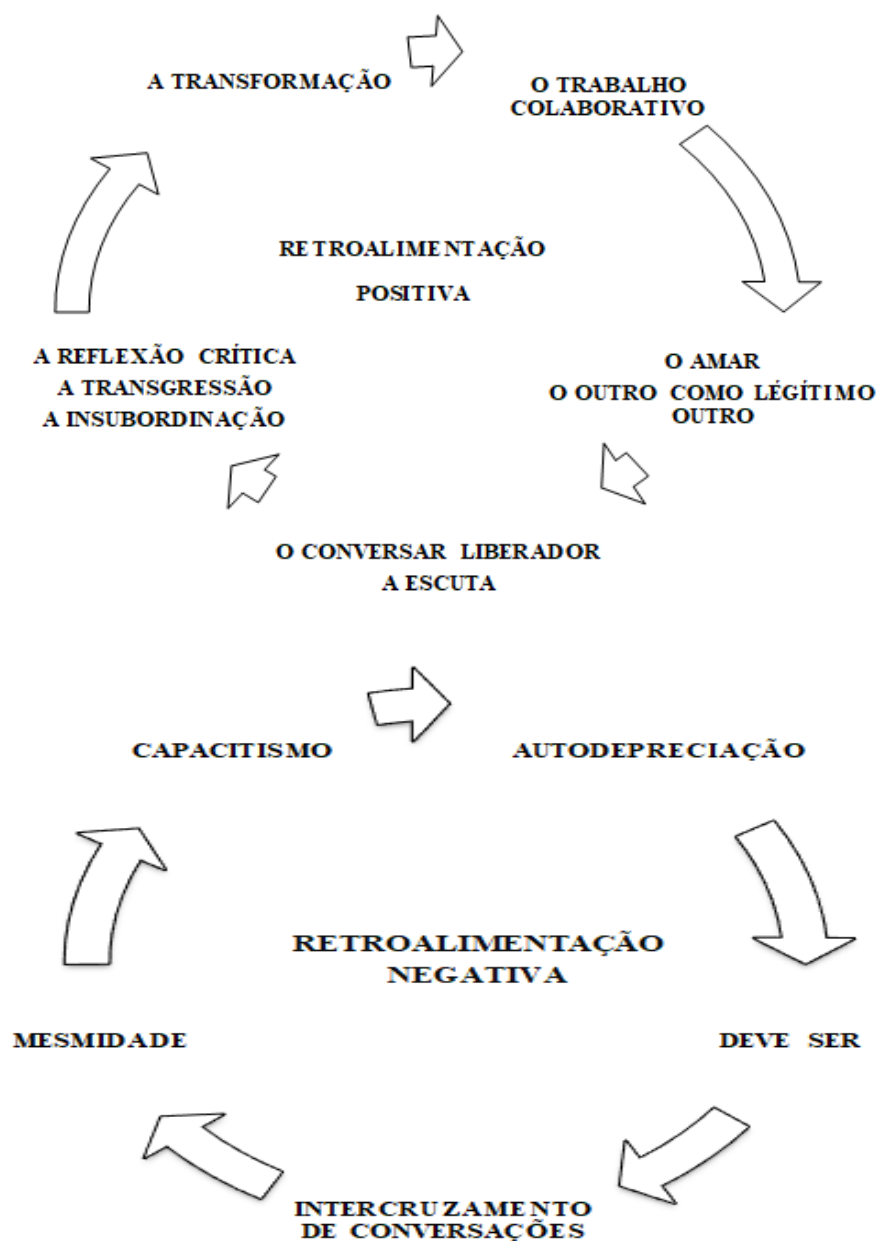
MUDANÇAS OCORRERAM DENTRO DA ESCOLA
1. Crescente número de Surdos[as] matriculados/as na unidade escolar.
2. Presença de ouvintes da comunidade escolar e extraescolar nas oficinas de Libras.
3. Contratação de mais uma intérprete de Libras/LP por exigência dos/as participantes da pesquisa e das famílias.
4. Reforma da Sala de Atendimento Educacional Especializado.
5. Mudança, pela comunidade Surda do CIOMF, da nomenclatura Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para Sala de Educação Espaço - Visual (SAEV).
6. Maior visibilidade dos Corpos Surdos em todos os espaços da unidade escolar, inclusive na perspectiva de educação bilíngue.
7. Fortalecimento das autonomias, a partir da exigência de ensino de Libras aos professores[as] e funcionários/as da unidade escolar, pelo[as] participantes.
8. Reflexões realizadas em formação de professores[as] referentes a presença de Surdos[as] no espaço escolar.
9. Três Surdos trabalhando em uma empresa particular da região; Raiva, Sol e Filme.
10. Busca por formação acadêmica do participante Ninja no Curso de Educação Física numa faculdade particular em Itabuna.
11. A participação de Estrela Lua como palestrante em eventos e professora voluntária na Sala de Educação Espaço-Visual.
PARCERIAS E MUDANÇAS EXTRAESCOLARES
12. Participação coletiva pela reativação da Associação de Surdos[as] de Itabuna

(ASSI).
13. Participação em outros espaços políticos, inclusive na Câmara Municipal de Itabuna e Secretaria de Educação.
14. Parceria com a primeira escola bilíngue de Itabuna, a InLibras.
15. Em concordância com o colégio CIOMF, a sede da Associação de Surdos[as] de Itabuna (ASSI) encontra-se dialogando para o seu funcionamento dentro desse espaço.
16. Participação na luta pela implementação da primeira central de Intérprete de Libras de Itabuna – CILITA, para atendimentos em todos os órgãos públicos, presencial e on-line, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Itabuna.
17. Parceria com um Professor Surdo da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Universidade Estadual de Santa Cruz – Mestrado em Educação em Matemática, cuja pesquisa se deu na SEEV.
18. Parceria SEEV/CIOMF com o Laboratório de Educação e Comunicação na Saúde (LABEDUCOM) do Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão em Metodologias na Enfermagem (NEPEMENF) – Universidade Estadual de Santa Cruz
19. Parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB/CIOMF – Projeto de Extensão “Escrevinhando: o ensino de português para pessoas surdas”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

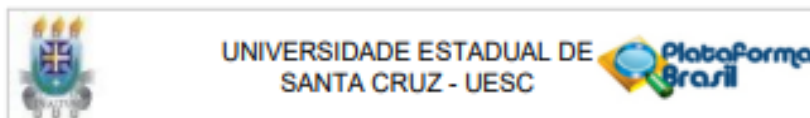
APÊNDICE N — REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE RETROALIMENTAÇÃO POSITIVA E NEGATIVA

Figura 80 — Representação do processo de retroalimentação positiva e negativa



Fonte: Criado pelo autor.

ANEXO A — PARECER N. 4.468.104 – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UESC)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS E IDENTIDADES AUTOBIOGRÁFICAS: EMPODERAMENTO DOS CORPOS SURDOS PELO VIÉS DAS EMOÇÕES

Pesquisador: Ricardo Santos Dantas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40295920.4.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.468.104

Apresentação do Projeto:

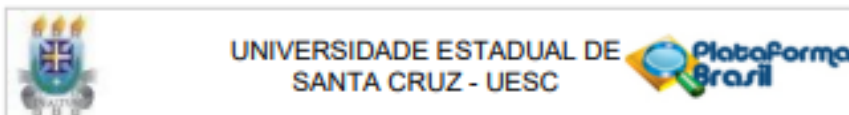
O protocolo Cae 40295920.4.0000.5526, intitulado "NARRATIVAS E IDENTIDADES AUTOBIOGRÁFICAS: EMPODERAMENTO DOS CORPOS SURDOS PELO VIÉS DAS EMOÇÕES", sob a responsabilidade de Ricardo Santos Dantas trata-se de um projeto de pesquisa de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Letras, Linguagens e Representações - PPGL, da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão, contando com financiamento próprio, que busca compreender os processos de mudanças nos empoderamentos dos Surdos/Surdas com base na interrelação linguagem e emoção no processo reflexivo que se dá na constituição de uma pesquisa narrativa. Para tanto, 20 estudantes surdos (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), alunos e ex-alunos do Centro Integrado Oscar Marinho Falcão, de Itabuna/BA serão convidados a participar da pesquisa por meio de participação em oficinas presenciais, preenchimento de ficha de cadastro, entrevista semi-estruturada, colagem descritiva, conversas informais em LIBRAS, filmagem, narrativa autobiográfica, elaboração de caderno de notas e questionário de avaliação final, durante um período de seis meses, com início previsto para 20/02/2021 e término previsto para 28/02/2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de mudanças nos empoderamentos dos corpos-identidades dos

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALGUEIRINHO **CEP:** 45.002-000
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.468.156

Surdos/Surdas, com base em suas emoções, a partir de suas memórias narrativas, na perspectiva autobiográfica, contadas por si mesmos/mesmas.

Objetivo Secundário:

1. Investigar como a produção de narrativas, realizadas por meio das oficinas de imagens, colagens, desenhos e filmagens, pode influenciar na construção de empoderamentos dos Surdes dentro da escola;
2. Desenvolver oficinas pedagógicas para que os Surdes se mostrem em toda a sua constituição emocional, histórica, pessoal, a partir de sua contação biográfica em Libras, sendo todos os passos observados e anotados, no diário de bordo do pesquisador, durante as oficinas na escola;
3. Demonstrar as rupturas ocorridas a partir dos resultados da pesquisa (oficinas de imagens, das autonarrativas, das filmagens, dos cadernos de bordo), identificando o contar-se no passado e no presente;
4. Fortalecer a formação cidadã dentro da escola, a partir das autorias narradas e garantidas pelo próprio corpo surdo.

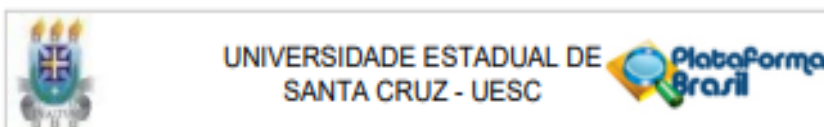
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A Resolução CNS/MS 466/2012 (BRASIL, 2012), informa que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, devendo o pesquisador analisar suas possibilidades de danos e adotar cuidados para minimizá-los ao máximo. Informo, ainda, que existem possíveis riscos relacionados a pesquisa como desconforto ou constrangimento, e que esses riscos serão minimizados pelo pesquisador da seguinte forma: realização da entrevista ser feita

individualmente; condições psicológicas e físicas serem consideradas durante as etapas, podendo algum encontro ou prazo acordado ser adiado devido a algum imprevisto ou desconforto que você apresente e, ainda, que seja possível que partes da entrevista e/ou questionário não sejam respondidas por você, como uma forma para minimizar os riscos. Além disso, é importante que por conta do COVID-19, criaremos um grupo de Whatsapp para iniciais esclarecimentos, apresentado a proposta em sua totalidade e com o envio do TCLE via correio. Havendo o retorno das atividades presenciais, as intervenções serão: reduzir o número de participantes nas oficinas, uso de máscaras e álcool em gel, distanciamento, além de pensar algumas atividades online. Todas as despesas com correios, ou quaisquer outras que possam surgir, serão do pesquisador. O/A participante também será informado/a sobre o tempo total da participação no estudo, sabendo que sua participação nesta pesquisa é totalmente

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALGUEIRO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cnp_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.488.104

Surdos/Surdas, com base em suas emoções, a partir de suas memórias narrativas, na perspectiva autobiográfica, contadas por si mesmos/mesmas.

Objetivo Secundário:

1. Investigar como a produção de narrativas, realizadas por meio das oficinas de imagens, colagens, desenhos e filmagens, pode influenciar na construção de empoderamentos dos Surdes dentro da escola;
2. Desenvolver oficinas pedagógicas para que os Surdes se mostrem em toda a sua constituição emocional, histórica, pessoal, a partir de sua contação biográfica em Libras, sendo todos os passos observados e anotados, no diário de bordo do pesquisador, durante as oficinas na escola;
3. Demonstrar as rupturas ocorridas a partir dos resultados da pesquisa (oficinas de imagens, das autonarrativas, das filmagens, dos cadernos de bordo), identificando o contar-se no passado e no presente;
4. Fortalecer a formação cidadã dentro da escola, a partir das autorias narradas e garantidas pelo próprio corpo surdo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

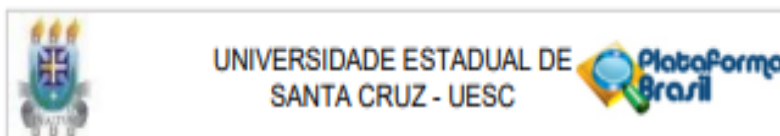
Riscos:

A Resolução CNS/MS 466/2012 (BRASIL, 2012), informa que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, devendo o pesquisador analisar suas possibilidades de danos e adotar cuidados para minimizá-los ao máximo. Informo, ainda, que existem possíveis riscos relacionados a pesquisa como desconforto ou constrangimento, e que esses riscos serão minimizados pelo pesquisador da seguinte forma: realização da entrevista ser feita

individualmente; condições psicológicas e físicas serem consideradas durante as etapas, podendo algum encontro ou prazo acordado ser adiado devido a algum imprevisto ou desconforto que você apresente e, ainda, que seja possível que partes da entrevista e/ou questionário não sejam respondidas por você, como uma forma para minimizar os riscos. Além disso, é importante que por conta do COVID-19, criaremos um grupo de Whatsapp para iniciais esclarecimentos, apresentado a proposta em sua totalidade e com o envio do TCLE via correio. Havendo o retorno das atividades presenciais, as intervenções serão: reduzir o número de participantes nas oficinas, uso de máscaras e álcool em gel, distanciamento,

além de pensar algumas atividades online. Todas as despesas com correios, ou quaisquer outras que possam surgir, serão do pesquisador. O/A participante também será informado/a sobre o tempo total da participação no estudo, sabendo que sua participação nesta pesquisa é totalmente

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALGUEIRO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** csp_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.468.104

voluntária e, como tal, não prevê qualquer tipo de remuneração.

Benefícios:

O resgate da história dos Surdes, desde a Europa, com o recorte para França, berço da língua de sinais para o Brasil, tramita por produções acadêmicas e práticas de ensino negacionista, cuja segregação dos corpos se efetiva até os dias de hoje. Tramita, ainda, por caminhos esquecidos, cujas emoções deverão, através de suas narrativas, ser motivadoras de seu autorretrato frente ao mundo que cala e silencia seus corpos. Propor

oficinas bem estruturadas, respeitando o tempo e o lugar de fala desses corpos será, mesmo de forma hipotética, o grande desafio de fomentar ideias sobre suas identidades, ativando seus depoimentos quando questionados, questionadas: "O que sei contar da minha história como pessoa surda? ", essencial para ativar os depoimentos. Quanto aos benefícios, de forma direta, o/a participante receberá, ao final da pesquisa, uma cópia da dissertação para divulgar os resultados da mesma e, de forma indireta, trazer à tona os seguintes contextos: o fortalecimento da autoestima reconstruindo suas memórias no decorrer das produções de vídeos autonarrativos, colagens, pinturas individuais em oficinas, a garantia e direito de voz a partir do próprio corpo, a autoria de suas próprias histórias e memórias, a ruptura entre um passado que exclui e novos olhares para uma sociedade mais justa, o ato de "se contarem" enquanto corpos que sentem, o que poderá se tornar o primeiro passo para o enfrentamento sobre o mundo oralizado e excludente e a formação cidadã nas escolas. Por fim, esta pesquisa dará aos participantes a liberdade para agir com suas práticas, refletir a história de fora e de dentro por via de suas emoções, tornando-se autor/a da própria história, transformando-se e transformando os

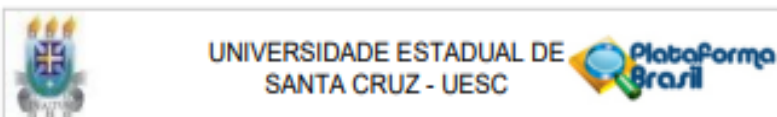
outros, escrevendo-se e contando-se com autonomia e com o empoderamento de forma consciente, autorreflexiva, capaz de ampliar, em suas comunidades surdas, o esperançar coletivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta da pesquisa é inovadora, tanto na sua abordagem quanto nos procedimentos, instrumentos e metodologias previstas. Os resultados tendem a contribuir significativamente para aprimorar processos de inclusão dentro do espaço escolar, incentivar o aumento à autoestima a portadores de alguma deficiência e indicar propostas didático-pedagógicas para práticas em sala de aula, sobretudo para estudantes surdos.

Os critérios de inclusão indicam a realização com estudantes maiores de 18 anos e, como critérios de exclusão, o não comparecimento às oficinas, o que prevê o convite a outra pessoa, a fim de manter o número de 20 participantes.

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALGUEIRINHO **CEP:** 45.062-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.468.154

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 40295920.4.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, contendo as revisões indicadas no parecer como pendências, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
4. Instrumentos para coleta de dados (Roteiro de Entrevista Semiestruturada, anexada ao final do Projeto na íntegra, descrição das atividades a serem realizadas pelo pesquisador e pelos participantes em cada etapa e ação da pesquisa);
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, revisado e contendo as indicações apresentadas no Parecer do Colegiado como pendências, estando de acordo ao solicitado nas resoluções;
8. Ofício encaminhado do CEP, indicando todas as alterações feitas nos documentos do protocolo.

Recomendações:

Não há.

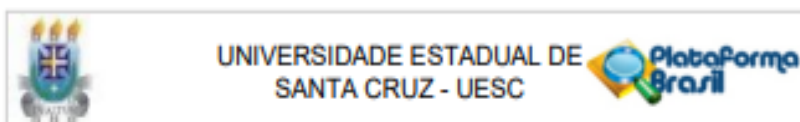
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que são esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada em 16 de dezembro de 2020, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 4.468.077, do projeto "NARRATIVAS E IDENTIDADES AUTOBIOGRÁFICAS: EMPODERAMENTO DOS CORPOS SURDOS PELO VIÉS DAS EMOÇÕES", CAAE 40295920.4.0000.5526, de autoria de Ricardo Santos Dantas, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Bairro: SALGUEIRINHO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEIUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.468.104

encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1663204.pdf	15/12/2020 11:52:01		Aceito
Outros	OFICIO_CEP_2020.docx	15/12/2020 11:51:29	Ricardo Santos Dantas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_BROCHURA _CORRIGIR.doc	15/12/2020 11:51:03	Ricardo Santos Dantas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/12/2020 11:50:42	Ricardo Santos Dantas	Aceito
Outros	LattesOrientador.pdf	21/11/2020 16:39:59	Ricardo Santos Dantas	Aceito
Outros	LattesOrientando.pdf	21/11/2020 16:38:52	Ricardo Santos Dantas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO.pdf	21/11/2020 16:36:55	Ricardo Santos Dantas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DOC_ESCOLA.pdf	21/11/2020 16:34:13	Ricardo Santos Dantas	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/11/2020 16:29:52	Ricardo Santos Dantas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ILHEUS, 16 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Maria Cristina Rangeli
 (Coordenador(a))

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Bairro: SALOBRRNHO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br