



EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO SURDO

Ana Paula Gomes Lara



Arte e ilustração da capa por Maristela Alano.

marialano_70@hotmail.com

São Leopoldo, Brasil, 2021

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA GOMES LARA

EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO SURDO

SÃO LEOPOLDO

2021

Ana Paula Gomes Lara

EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO SURDO

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2021

L318e Lara, Ana Paula Gomes.
 Experiências de protagonismo surdo / Ana Paula Gomes Lara.
 – 2021.
 159 f. : il. ; 30 cm.

 Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
 “Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.”

 1. Protagonismo. 2. Surdo. 3. Cultura. 4. Experiência. I.
Título.

CDU 37

Ana Paula Gomes Lara

EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO SURDO

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em: 26 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Luíza Ferreira Rezende
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS



Fonte: Alano (2021).

*Dedico este trabalho ao Povo Surdo
e aos seus protagonistas que experienciam nos entre-lugares, sustentando nossas
nostalgias e nossos sonhos com firmeza, mantendo a luta infinda!*

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus, que me dá forças e alento em todas as horas difíceis, bem como me dá a coragem para enfrentar os desafios dos estudos de Mestrado e a conquista de ser pesquisadora surda.

Gratidão pela minha família que me apoiou muito! Agradeço a minha mãe, Nara Lara, sempre me ajudando a me organizar, me incentivando e me apoiando sempre. Agradeço, também, o incentivo de meu padrasto, Moacyr Cezar, e ao meu querido irmão, Cristian Lara, que me cedeu o apartamento. Vocês acreditaram em mim, me ajudaram a ter esperança e tiveram consciência de minha capacidade, bem como orgulho... sempre me dando forças para continuar firme, crescer e construir meu futuro profissional.

Gratidão ao meu pai Osmar Lara (*in memoriam*), que ainda é uma saudade muito grande! Acredito sempre que ele deixou clara a possibilidade de um caminho brilhante e que o enchia de orgulho!

Gratidão à minha amiga, comadre e intérprete, Roberta Messa, que sempre me incentivou a seguir com meus estudos, para desenvolver meus conhecimentos e a carreira profissional. Obrigada pelo carinho expresso em churrascos preparados por seu esposo, Igor Pias. E agradeço minha afilhada, Isadora Aparecida, filha de Roberta e Igor, por ser tão querida e mimosa, transmitindo alegria e amor.

À minha querida amiga Gladis Perlin, agradeço por ter me recebido incontidas vezes em sua casa, com todo amor e paciência. Obrigada pela sua atenção nas discussões teóricas em LIBRAS e na tradução para o português, em torno da construção da dissertação escrita. O meu mais profundo agradecimento e carinho!

Agradeço, também, à minha querida orientadora, Maura Lopes, por entender a minha diferença e compreender LIBRAS. Também por ter sido séria e verdadeira em relação às questões teóricas referentes ao meu trabalho. Confesso que, em alguns momentos, foi muito difícil nos *entre-lugares*, pelas diferenças do texto, mas sei que era preciso.

Gratidão aos meus colegas de Mestrado, de modo especial à Priscila Ebling, que se dispôs a revisar meu texto e a formatá-lo de acordo com a ABNT; à Caroline Birnfeldt; à Caroline Soares; à Deise Enzweiler; ao Mauricio Hennemann; ao Pèterson Costa; à Virgínia Zilio; e à Vitória Witchs, que compartilharam comigo e me acolheram com carinho, me entendendo e me apoiando em LIBRAS.

À Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus de Alegrete, gratidão pelo incentivo e apoio nos momentos em que precisei me ausentar para desenvolver a pesquisa, principalmente pelos dois anos de afastamento. Um agradecimento especial à professora, colega e amiga, Amanda Melo. Agradeço a ajuda nos momentos em que precisei, por meio de e-mail e WhatsApp.

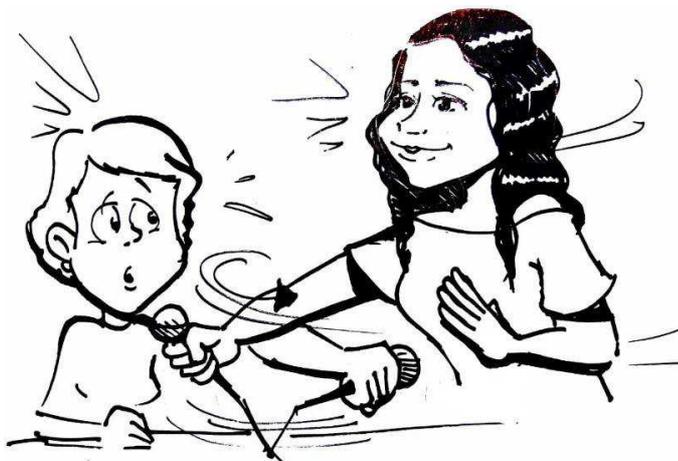
Gratidão a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que, mesmo nos momentos difíceis da pandemia, nas complicações do acesso virtual, contribuíram ricamente para minha formação e para a realização deste sonho. Sempre compreenderam que os surdos são sujeitos diferentes e ajudaram a solucionar as dificuldades.

Importante registrar que, para a permanência na instituição, participação nas aulas e nas orientações, sempre contei com a tradução e interpretação em LIBRAS/Língua Portuguesa. Por isso, minha gratidão aos tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, contratados pela UNISINOS, que garantiram a acessibilidade aos surdos nessa Universidade. Agradeço à Celeste Ritt; à Quetlin Araújo; à Mayssa Velasco; à Clara Leite; à Evelyn Paula; à Marcia Buende; à Mariane Rambo; à Juliana Béppler; à Rafaela Manera; à Amanda Rocha; à Denize Bochernitsan; e à Andreia Didó, pelo trabalho de tradução e interpretação sinalizada e escrita nas orientações, nas aulas, nos textos, nos trabalhos acadêmicos, nas lives (teams), na qualificação etc. Foi bem árduo!

Agradeço à CAPES a oportunidade de ter sido bolsista pesquisadora.

Agradeço às queridas professoras da banca de qualificação e, neste último momento, de defesa da dissertação de Mestrado, professoras Patrícia Rezende e Elí Fabris, que dedicaram seu tempo para a leitura deste trabalho e que muito contribuíram para a compreensão de conceitos, teorias e autores na pesquisa.

Gratidão aos queridos entrevistados surdos gaúchos: Gladis Perlin, Wilson Miranda e Jeferson Miranda, por aceitarem expor, publicamente, suas experiências. Foi muito importante! Fiquei encantada pelas lutas vividas nos *entre-lugares* e os respeito como protagonistas surdos. Ficarão para sempre marcados em minha vida e em minha história!



Fonte: Alano (2021).

*Senhora! Eu respeitei o seu momento de fala.
Agora é meu momento de falar. Eu não lhe dou
direito de falar pelos surdos! Não aceito essa
discriminação!*

Patrícia Rezende (Discurso no Senado Federal – 2012)

RESUMO

A presente pesquisa propõe problematizar experiências de protagonismo surdo vividas em *entre-lugares* no campo da educação. Para tanto, parte do conceito de *experiência* e de *protagonismo* para discutir narrativas surdas de três sujeitos surdos – considerados pela comunidade surda como sendo protagonistas. Para os sujeitos, o protagonismo surdo está fortemente relacionado às questões de identidade, cultura, língua, sustentabilidade e práticas pedagógicas surdas. Para as análises e problematizações, foram utilizados autores do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em Educação. Conclui-se que o protagonismo surdo acontece na experiência de lutas diárias, travadas entre os sujeitos e nos seus entendimentos sobre os surdos, bem como em suas capacidades de desenvolvimento e sustentabilidade. Conclui-se, também, que o protagonismo é uma categoria móvel, que se constitui mediante circunstâncias culturais, linguísticas, de identidade e de necessidade de sustentabilidade do sujeito surdo que, ao abrir frentes para si, indica para os surdos possibilidades de ser e de agir no mundo.

Palavras-chave: Protagonismo. Surdo. Cultura. Experiência.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Acessível por código QR ou pelo endereço eletrônico:

<https://www.youtube.com/watch?v=vQ5iik0wyeo>

RESUMEN

La presente investigación propone problematizar experiencias de protagonismo sordo vividas en los *entre lugares* en el campo de la educación. Así, se parte del concepto de *experiencia* y *protagonismo* para discutir las narrativas sordas de tres sujetos sordos – considerados por la comunidad sorda como protagonistas. Para los sujetos, el protagonismo sordo está fuertemente relacionado con temas de identidad, cultura, lenguaje, sustentabilidad y prácticas pedagógicas sordas. Para los análisis y problematizaciones, se utilizaron autores del campo de los Estudios Culturales y de los Estudios Sordos en Educación. Se concluye que el protagonismo sordo ocurre en la vivencia de las luchas cotidianas, lidiadas entre los sujetos y en sus entendimientos sobre los sordos, así como en sus capacidades de desarrollo y sostenibilidad. También se concluye que el protagonismo es una categoría móvil, que está constituida por la cultura, la lingüística, la identidad y la necesidad de sostenibilidad del sujeto sordo que, al abrirse frentes, muestra a los sordos otras posibilidades de ser y actuar en el mundo.

Palabras clave: Protagonismo. Sordo. Cultura. Experiencia.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – I Fórum da Comunidade Surda: problemas, desafios e propostas – Ano de 2015.....	31
Tabela 2 – II Fórum da Comunidade Surda de Alegrete: Cidadania e Políticas Públicas – Ano de 2016.....	32
Tabela 3 – III Fórum da Comunidade Surda de Alegrete: LIBRAS e o Direito à Educação Bilíngue – Ano de 2017.....	32
Tabela 4 – IV Fórum da Comunidade Surda de Alegrete: Reflexões sobre o desenvolvimento social, cultural e de valorização da Libras – Ano de 2018.....	32
Quadro 1 – Critérios de escolha dos protagonistas com algumas explicitações.....	83
Quadro 2 – Questões orientadoras da entrevista-aberta.....	84
Quadro 3 – Questões e respectivas cores, com as quais identifiquei o material.....	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CECDAL	Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Coronavirus Disease 2019
D.A.	Deficiente Auditivo
E.E.E.E.R.F.C.	Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser
E.E.E.F.	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FAPA	Faculdade Porto Alegrense
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMS	Federação Mundial de Surdos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
GTs	Grupos de Trabalhos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NCSS	National Council for the Social Studies
NUDEPE	Núcleo de Desenvolvimento Pessoal
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPG	Programa de Pós-Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul

SENAEBS	Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILS	Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCAMP	Centro Universitário da Região da Campanha/RS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS AO ME TORNAR UMA PESQUISADORA SURDA	22
1.1 As experiências como surda e aluna surda.....	23
1.2 A experiência profissional: trajetória universitária.....	28
1.3 O ingresso no Mestrado em Educação: aprender a fazer pesquisa e o desafio de “colocar ao lado” a militância surda.....	35
2 AS PESQUISAS SOBRE “PROTAGONISMO” E “PROTAGONISMO SURDO E EXPERIÊNCIA”	39
2.1 Conceito de protagonismo e as pesquisas de surdos e de ouvintes que utilizam protagonismo surdo.....	40
3 REFLEXÕES ACERCA DO PROTAGONISMO SURDO	53
3.1 Os entre-lugares e os protagonistas surdos.....	54
3.2 Protagonismo e experiência nos Estudos Culturais e Estudos Surdos.....	59
3.3 Protagonismo no entre-lugar da educação.....	71
4 ESTRUTURAÇÃO DE UMA FORMA DE FAZER PESQUISA: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	77
4.1 Metodologias no campo dos Estudos Surdos: pensar o próprio percurso.....	78
4.2 A entrevista-aberta como forma de produção de dados.....	81
5 A EXPERIÊNCIA DO PROTAGONISMO SURDO	87
5.1 Experiências nos entre-lugares.....	98
5.2 A direção das lutas dos protagonistas surdos.....	101
5.3 Os feitos com a presença dos protagonistas.....	107
5.3.1 Os Estudos Surdos em Porto Alegre.....	107
5.3.2 Identidade.....	110
5.3.3 Educação bilíngue.....	111
5.3.4 Direitos Humanos.....	114

5.3.5 Que educação nós surdos queremos?	116
5.3.6 Oficialização da LIBRAS	118
5.3.7 Mulheres surdas	118
5.3.8 Curso de licenciatura de professores de LIBRAS, intérpretes e educação bilíngue	119
5.3.9 Negociações para a educação bilíngue com o MEC	120
5.4 Protagonismo e educação dos surdos	124
5.5 O currículo escolar como espaço de questões motivadoras do surgimento de novos protagonistas surdos	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

Dar início a uma dissertação nos espaços da educação é admitir um tipo de trabalho que se deixa moldar cientificamente na investigação do desconhecido. Então, para o início de uma pesquisa, estar no *entre-lugar*¹, que move um sujeito a se constituir diferente do mundo tradicionalmente constituído, requer uma presença e um acompanhamento para fazê-lo. O que chama atenção na experiência surda é o que se dá entre sujeitos, nos entre-lugares de luta, em que se codificam significados criados pelas experiências acontecidas na busca da sustentabilidade, da solidariedade e da interação. Há uma atmosfera imaterial que é enriquecida de significados, criados pelas experiências individuais e coletivas. É neste espaço conciliatório, tenso, propulsor e constitutivo da cultura que o protagonismo, o qual foco neste trabalho, se alimenta. Assim, não estou aqui operando sobre uma perspectiva empreendedora neoliberal, mas sobre uma perspectiva cultural surda que, ao fortalecer vínculos entre os surdos e aqueles que compõem as suas experiências, transforma o espaço entre sujeitos em entre-lugares, tomados de energia e de movimentos culturais.

É no entre-lugar que acontece a transcodificação necessária: o “Ser surdo” e as novas linguagens. Esse entre-lugar é o lugar de vida, de surgimento do protagonismo surdo. Acrescer significâncias ao conceito de entre-lugar pede a contextualização do indivíduo surdo numa sociedade *audista*², para daí diferenciar os enunciados, de acordo com o que pede o protagonista.

Como partir da experiência protagonista surda para criar novos significados ao vivido e ampliar os espaços de luta? O início, esteja bem compreendido, é sempre a passagem em relação a ampliar o significante. Algumas questões são corroboradas nos entre-lugares, no “ser protagonista”, na experiência. E é neste sentido que uma questão

¹ Bhabha (1998, p. 20), quando registra sobre os entre-lugares, alude aos processos que são produzidos na articulação de diferenciações culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade aos sujeitos, ou seja, identificação cultural, contribuindo de modo que sejam formuladas estratégias de poder. Esses entre-lugares se encontram em quaisquer espaços, seja na política, na educação, na cultura, na língua, na legislação etc.

² Audismo é um termo que contém as práticas culturais fundadas em uma ideia de que a audição é o critério da normalidade. Então, não se trata de uma relação direta ouvinte-audismo, mas sim de práticas culturais pautadas em uma norma auditiva. As lutas surdas contra o audismo são travadas pelos protagonistas, pois elas se enraizam em todas as tramas sociais, visto que nunca o surdo foi convidado a colaborar na construção do mundo, ao seu jeito.

vem a ser presente em toda a dissertação: *Como é a experiência de protagonismo surdo nos entre-lugares de luta?*

Os entre-lugares são infindos. Eles fornecem terreno para as estratégias de subjetivação – singular ou coletiva. E isso pode se desdobrar em diferentes questões, entre elas: significar os espaços e os processos de tradução cultural que estão inscritos no “entre-lugar” do surdo. Experiência e protagonismo.

Esta dissertação, então, se fixou no que torna presente as lutas constantes, nos entre-lugares, a partir da experiência e do protagonismo, daí a enunciação advinda. E nisso se fixa a arquitetura que emerge o novo sujeito histórico, o protagonista surdo e as suas experiências. Convenhamos que, ao mesmo tempo que a questão da diferença cultural emerge na resistência dos sujeitos, emerge também o protagonismo surdo e suas experiências, bem como ilumina processos educacionais. A tendência que marca esta introdução em torno do protagonismo e da experiência tem a educação como campo. A pergunta permitiu que eu reunisse experiências de protagonistas surdos, a partir das quais identifiquei o objetivo de minha dissertação, que é o de apresentar o sujeito surdo em sua experiência de protagonismo. Apresentá-lo a partir da apresentação de si feita pelos sujeitos, bem como analisar e problematizar a experiência do protagonismo surdo no campo amplo da educação.

Para chegar a esta dissertação foi preciso circular entre teóricos que já utilizaram os significados antes, bem como conceitos instigantes para detectar tal cruzamento. Utilizo a ideia de protagonismo e de experiência em Hall (2003), Grossberg (2012), Thompson (2005) e Domingues (2019), para os Estudos Culturais; assim como utilizo Larrosa (1994, 2002) para o Pós-Estruturalismo e Benjamin (1986), filósofo alemão. Além disso, utilizo Skliar (1997, 1998), Perlin (1998b, 2012), Lopes (2017b, 2018, 2019), para pensar os Estudos Surdos. Foi preciso aventurar-me, explorar muitos textos difíceis, percebê-los como ideias em aberto a serem conhecidas, questionadas e discutidas, bem como reaproximar-me de alguns textos, distanciar-me de outros. Foi preciso escrever textos, repensar o escrito e reescrever muitas vezes, até alcançar o sentido claro do termo.

A posição do método para adquirir as experiências de protagonismo foi totalmente arquitetada na forma de entrevista-aberta. Os entrevistados, ou seja, os protagonistas escolhidos, narraram suas experiências em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Estas, foram captadas em vídeo e, posteriormente, foram transcritas para o português. E com a ajuda do mapeamento aconteceu a possibilidade da junção dessas experiências, narradas

pelos protagonistas, com as reflexões desenvolvidas em conjunto com os muitos autores, gerando reflexões e conclusões em torno do protagonismo surdo.

Na elaboração desta dissertação, organizei algumas divisões de estudos que foram colocadas em capítulos. Sendo assim, no primeiro capítulo, descrevo um pouco de minha história pessoal, bem como a minha história profissional, minhas lutas e meu interesse em me tornar pesquisadora. No segundo capítulo, busco uma série de elementos teóricos que foram pesquisados, dos quais me distancio, visando dar rumos a originalidade de minha pesquisa. O terceiro capítulo traz conceitos e aspectos teóricos no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, objetivando apresentar as bases teóricas que sustentam esta dissertação. No quarto capítulo, procedo à explicitação teórico-metodológica que utilizei na pesquisa. Discorro a respeito de um roteiro, que me permite escolher os protagonistas, as questões referentes ao protagonismo e à experiência; bem como me possibilitou chegar até a entrevista-aberta; e termino com o delineamento dessas respostas obtidas, por meio do uso de um mapeamento.

E, finalmente, o último capítulo, que traz respostas às questões que envolvem as experiências e o protagonismo, mediante a problematização dos dados produzidos e a um mapeamento. Algumas conclusões foram possíveis de serem feitas, pois temas emergiram desse contexto, permitindo não só a finalização da dissertação, mas também a definição de rumos futuros para os meus estudos. Neste capítulo, entram os recortes das experiências dos protagonistas surdos a respeito das lutas surdas, bem como algumas referências de autores e a minha reflexão a respeito disso.

Acredito que a temática de meu trabalho de pesquisa, permeada pelos caminhos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, levam a um conhecimento das experiências do protagonismo surdo. As experiências de protagonismo podem ajudar outros surdos a entenderem suas lutas, a revigorar e atualizar, permanentemente, a história surda e os seus feitos. Portanto, a experiência surda narrada e percebida por mim, e pelos leitores deste texto, permitem visualizar o entre-lugar. Trata-se de algo que acontece entre sujeitos em relação, ou seja, não se trata de algo originário em um sujeito surdo, mas do que resulta dos movimentos de um povo. Os entre-lugares da experiência surda permitem que protagonistas se constituam e ganhem expressão; que subjetividades surdas sejam produzidas de maneira mais ou menos aguerrida e engajada em causas surdas.

1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS AO ME TORNAR UMA PESQUISADORA SURDA



Fonte: Alano (2021).

[...] ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40).

Os espaços deste capítulo já têm seu ponto forte: iniciam com a minha vida. Eu como surda, observando como cresci, como tive contato com o mundo ouvinte, como me percebi surda, diferente, e que usava os olhos para me comunicar. Compreendi como o mundo funciona e aprendi a entendê-lo por meio da visão. Passei a conviver com outros surdos e a ampliar o uso de LIBRAS na relação direta com os surdos.

Trago aqui a experiência do encontro com os teóricos sobre o protagonismo e outras teorizações importantes para o escopo deste estudo. Também trago o prazer do acesso ao conhecimento científico. O aprofundamento dos conceitos muito me animaram. Os debates, as discussões, as reflexões, que mantêm o fio da negociação, ganharam mais espaços no que acontecia entre uma aula e outra, uma orientação e outra, uma conversa e outra, ou seja, ganharam outros significados nos espaços de encontros formais. Em tais espaços, tensos e de agudização de meus pensamentos inconformados com o audismo presente nos lugares surdos, tonalizei com mais cores as experiências constitutivas de minha vida, imersa em uma ambiência cultural surda. Experiencio a sensação de orgulho em ser professora, protagonista de uma série de realizações em prol do povo surdo.

Estou assumindo aqui a denominação de povo surdo para o coletivo que quero selecionar como espaço atuante ao tipo de protagonismo surdo que tenho em vista. É o lugar de fala em que se firmam as leis, a pedagogia, a LIBRAS, as políticas para os surdos. O lugar que a Federação Mundial de Surdos (FMS) denominou como *lugar surdo* por

meio do lema: “Nada sobre nós, sem nós”. Trata-se do espaço em que existem a revolta, a resistência e a resiliência surda. No momento em que assumo a denominação de comunidade surda a faço no sentido de que estão presentes pais, professores, clínicos e até surdos. Porém, nestes espaços, também existe a atuação do protagonista.

Neste capítulo, dou as chaves subjetivas e teóricas para que seja possível entender como a pesquisa foi me direcionando a um foco de protagonismo. Um protagonismo que se mistura (ou se faz) em meio a ações de solidariedade. Além disso, conforme foi possível perceber nas narrativas dos surdos, sujeitos desta pesquisa, um protagonismo foi mobilizado por muitas razões – implicadas em nossa própria necessidade de ter que sobreviver em meio às lutas permanentes, em defesa da forma de vida surda. Neste capítulo, refeito várias vezes para adequá-lo aos avanços da pesquisa, anuncio-me como protagonista no campo da educação escolar. Uma protagonista que se pensa e se revê ao entrevistar sujeitos surdos, também considerados protagonistas pela comunidade surda.

Antecipando as conclusões afirmo, ainda sem muitos elementos, pois esses serão apresentados mais para o final desta dissertação, que os elementos constitutivos do protagonismo surdo são a solidariedade, a cultura, a experiência viva e a necessidade de sustentabilidade. Então, o objetivo que move este capítulo é o de focar a minha vida por meio de minhas experiências. E, assim, partir em direção a ser pesquisadora surda, bem como a fazer esta pesquisa de mestrado. O pensamento teórico que me move neste capítulo permeia pelas ideias de alguns teóricos, no sentido de dar um cunho científico ao texto. Tal reflexão me leva a já trazer um possível foco de meus estudos, como indica minha orientadora: o protagonismo é mais do que o surdo assumir sua vida e ir abrindo frentes para outros. É um ângulo que coloca o sujeito surdo no centro de entre-lugares complexos, em que ele realiza suas experiências. Daí é que vejo a minha vida, nos diferentes espaços que me conduzem aos caminhos teóricos, para entender os protagonistas. Busco observar seus comportamentos, suas lutas nos entre-lugares, como eles ligam as circunstâncias e em quais condições exercem seus protagonismos.

Neste convite para pensar e problematizar minha história de vida, estão as experiências como surda e pesquisadora, o objeto de minha pesquisa. E é também um convite à crítica radical sobre minha própria vida e ao meu foco delineado neste capítulo.

1.1 As experiências como surda e aluna surda

Vou entrar agora em detalhes a respeito de minha vida como menina. Eu sou surda desde meu nascimento. Para mim, ser surda, em minha infância, era algo natural, no

sentido de comum, pois não percebia a diferença. E minha diferença em relação às outras crianças era ser surda.

De início, minha mãe suspeitou que a rubéola fosse a causa de minha surdez. Minha mãe via minha surdez como uma condição difícil. Mas meu pai, como radialista, não teve problemas em entender minha diferença. Ele entendeu e procurou dar apoio para a minha mãe referente à diferença. Juntos buscaram soluções. Naquele tempo, ainda vigorava, em algumas áreas, o que Souza (2009) argumenta sobre os laudos médicos, que, frequentemente, colocavam os deficientes, especificamente os surdos, na categoria de imbecis, idiotas e esquizofrênicos.

Apesar disto, minha família, liderada por meu pai, sempre procurou ter uma visão positiva. Minha família me apoiou e me estimulou a seguir na condição da diferença, isto é, a assumir minha identidade surda. A família passou a acreditar no meu potencial, optando por outra visão que começava a surgir naquele tempo: a visão do surdo como educável.

Padden e Humphries (1998), pesquisadores também surdos, desvendaram este mundo fascinante em que o ser surdo participa de outra cultura:

Em nosso trabalho, adotamos uma abordagem que começa não com a perda da audição, mas com o mundo cultural. Usando teorias do estudo das culturas humanas, focalizamos não sobre um relacionamento direto entre as características físicas das pessoas e seus comportamentos, mas sobre um exame do local onde estão estas características e comportamentos em sua vasta vida cultural. Numa variedade de maneiras, as pessoas Surdas têm acumulado um conjunto de conhecimentos sobre si próprios face à compreensão da sociedade maior – ou incompreensão – dela. Elas têm encontrado maneiras de se definirem e de se expressarem através de seus rituais, contos, performances, e encontros sociais diários. A riqueza da sua língua de sinais permite a elas as possibilidades de perspicácia, invenção e ironia. Ao explorarmos esta cultura, coletamos uma ordem de materiais que sugerem uma nova maneira para organizar as informações sobre o que significa ser surdo. Usando-se estes materiais, tentamos apresentar a cultura a partir de dentro – para descobrirmos como as pessoas Surdas se descrevem, que tipo de símbolos que elas se cercam, e como elas pensam sobre suas vidas. (PADDEN; HUMPHRIES, 1998, p. 11).

E a minha família teve papel fundamental em procurar me conectar a este mundo fascinante e diferente. Neste sentido, na condição de surda, fui para a escola CECDAL³, com a idade de três anos. Na minha infância, vivida nessa escola, localizada em Porto Alegre, inicia a minha luta para conquistar a cultura surda. Nessa escola, o importante

³ Esta é a escola de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon/FADERS, localizada na cidade de Porto Alegre, no bairro Santa Maria Goretti. Atende, exclusivamente, os alunos surdos.

em minha vida aconteceu, pois aí se deu meu primeiro contato com a LIBRAS. Outra Escola, a Frei Pacífico⁴, me acolheu, ela usava o método oral de educação de surdos. Aos quatro anos ingressei nesta escola, que ampliou meu contato com outras crianças surdas. Então, foi a partir daí o contato com a cultura, com a identidade, com a LIBRAS, e com os atributos do povo surdo já na minha infância. Foi no espaço da escola que comecei a fortalecer minha subjetividade surda em meio a uma ambiência cultural surda, ampliando meus sinais em LIBRAS. O fato de a escola ser a instituição que permite o contato mais intenso com outros surdos tem um preço. Dito de outro modo, acabamos matizando ainda mais a nossa forma de ser pautada pela disciplina escolar. Depois que intensifiquei a convivência com surdos, sinto que me desenvolvi rápido. Afirmo isto da mesma forma que Larrosa (1994), quando explica sobre a experiência de si:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo [...]. (LARROSA, 1994, p. 43).

Noto que a experiência educacional foi um passo importante em minha vida. Nesta experiência de me identificar com outros semelhantes, passei a ler a mim mesma na escola e na experiência familiar. Utilizei aqueles gestos caseiros e as oralizações, aspectos claros que me permitiam entender a comunicação com a família. Já a experiência do contato surdo-surdo me permitia sentir o mundo de forma diferente. Utilizávamos gestos próprios na comunicação usada na escola e com a família. Eu entendia que estava junto a uma ou a outra forma de comunicação, isto é, estava em dois mundos diferentes.

Foi a experiência de viver nestes mundos diferentes que me trouxe percepções sobre mim mesma. Percepções que, aos poucos, foram constituindo meu ser. As percepções de ser surda me acompanham ao longo da vida. A experiência de ser surda não foi sentida de um momento para outro. Esta ideia de experiência, da qual Larrosa (2002) se refere, me acompanhou até hoje. Daí surge, para mim, a comunicação, a transmissão e a compreensão de mensagens. Não tudo a um tempo, mas na experiência de viver em dois mundos que, aos poucos, tiveram definições – como Padden e Humphries (1998) bem mostraram.

⁴ É uma escola para surdos, com sede no Bairro Partenon, em Porto Alegre. No tempo que vivi nesta escola, ela tinha regime de internato e desenvolvia os níveis da pré-escola até a quinta série.

De forma mais intensa, foi na Escola Especial para surdos Frei Pacífico que comecei a vivenciar experiências surdas. Fiquei lá num período de dez anos. Dessa experiência, em conjunto com as colegas surdas, era mais fácil aprender, pois vivia com crianças que tinham condições semelhantes a minha. A identificação se desenvolvia tanto com as colegas surdas, de modo que passei a me narrar como surda. Passei a entender que eu era diferente, era surda. A vida fluía espontaneamente. Quando, enfim, completei a quinta série do antigo 1º grau, com grande tristeza tive que deixar meu espaço surdo, isto é, o lugar em que cresci e pude ser compreendida como uma pessoa com capacidade de construir o conhecimento do mundo.

A minha próxima etapa foi em uma escola de ouvintes, uma escola regular, na cidade de Guaíba/RS. Nesta etapa, era o início da inclusão entre os ouvintes. Estava estudando com professores e outros profissionais que desconheciam a LIBRAS e as minhas condições – razão pela qual os professores tendem a se considerar despreparados para atuar com essa população. Todavia, esta não foi a realidade que encontrei. Confesso que a insegurança em relação ao desconhecido me assustava, mas tive boas experiências com os professores e com os colegas ouvintes. Alguns professores e colegas me respeitaram, bem como apoiaram e incentivaram esta caminhada. Outros eram preconceituosos, me rejeitavam publicamente. Neste sentido, também pude ensinar, a alguns deles, a forma de comunicação, a atenção e os cuidados ao se comunicarem comigo. Pude mostrar a importância da expressão facial, corporal e do alfabeto manual presentes na LIBRAS.

Aos 19 anos de idade iniciei a experiência com o trabalho. Tive meu primeiro emprego em uma empresa de fitas para escritórios, em Porto Alegre. Mudei, um ano depois, para um emprego no Hospital de Cardiologia de Porto Alegre, exercendo a função de auxiliar de digitação. A relação com os colegas era muito positiva, tendo sempre o apoio e o respeito de todos.

Neste tempo, motivada por uma amiga, deficiente auditiva⁵, aproveitei sua companhia e a ajuda na comunicação, para continuar meu processo nos estudos. Desta

⁵ O Deficiente Auditivo (D.A.) tem audição entre 80% e 85%. Consegue ouvir a voz da pessoa ao telefone, consegue ler os lábios, e é ajudado pelos restos auditivos. Fala bem, quase igual ao ouvinte. Escreve bem e entende bem o português. Não precisa do intérprete, mas apenas que se fale mais alto, que se amplie o som. Muitas vezes, continua com o disfarce de que é surdo e se aproveita disso. Não quer se mostrar como deficiente, se mostra como um surdo com alta capacidade. Neste caso, aproveita o espaço de surdo para se promover. Isso atrapalha muito os surdos, que ficam constrangidos.

vez em escola estadual de 2º grau de Porto Alegre, com o curso profissionalizante de Administração de Empresas. Foi muito difícil. Eu não tinha intérprete. Não sabia que na inclusão já existiam intérpretes. Sobre a oferta de intérpretes, o Encontro Global de Especialistas, convocado pela Secretaria Geral das Nações Unidas⁶, no meio da Década dos Deficientes, em 1987, apresentou, entre suas recomendações básicas, a Declaração, que foi aceita pela Assembleia Geral em dezembro de 1987.

[...] os surdos e as pessoas com grave defeito de audição [devem] ser reconhecidas como uma minoria linguística, com o direito específico de ter suas linguagens de sinais nativas aceitas como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para sua linguagem de sinais. (ONU, 1987, n.p.).

Quinze anos depois, em 2002, no Brasil, já estava em vigor esta declaração da ONU. Eu não sabia que tinha este direito de aprender em LIBRAS, legalmente. Foi uma surpresa. Amava cada informação em LIBRAS, pois sentia a segurança da aprendizagem, da comunicação. Participava com minhas próprias ideias nas discussões das aulas. Interagia com minha colega surda e, assim, não me sentia solitária na sala. Quando o professor perguntava aos alunos ouvintes, eles interagiam, ajudando na resposta.

Sentindo a necessidade de buscar uma profissão, no ano de 2001, iniciei, no Colégio La Salle de Canoas, a habilitação Magistério – Complementação de Estudos. Neste caso, ganhei intérpretes e amei aprender em minha língua. Ao finalizar o curso, fui realizar meu estágio na Escola Frei Pacífico – a escola de surdos em que estudei. Durante o estágio, permaneci atuando em meu emprego.

Um ano depois do estágio, fui chamada pela mesma escola, para assumir, como professora efetiva, as séries iniciais e o ensino religioso das séries finais do Ensino Fundamental, além de ser professora de LIBRAS. Foi reconfortante atuar profissionalmente num ambiente em que a diferença cultural surda e a LIBRAS eram respeitadas e determinavam as relações que ocorriam entre as pessoas que lá estavam: professores, alunos e familiares. Todos que estavam em relação, de alguma maneira, foram marcados pela experiência da convivência. Conforme cita Hall (2003): “as pessoas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias” (2003, p. 88-89). De uma forma simbiótica, marquei e fui marcada pela ambiência escolar na qual eu

⁶ ONU: Relatório Final, com o Encontro Final de Especialistas, para rever a implementação do Programa Mundial de Ação em Relação aos Deficientes, na metade da Década dos Deficientes, instituída pela ONU, em Estocolmo, de 17 a 22 de agosto de 1987.

estava imersa. As atividades nesta Escola fizeram com que eu me sentisse bem profissionalmente, isto é, na convivência com colegas, alunos e direção desta escola. Fiquei atuando lá de 2004 a 2013, ou seja, nove anos como professora de surdos.

No ano de 2006, surgiu a possibilidade de ingressar no ambiente universitário. Com a criação do curso de Letras/LIBRAS, novas possibilidades profissionais surgiram. Este fato valorizou ainda mais os surdos. Não mais nos chamaríamos instrutores, mas sim professores de LIBRAS. O vestibular ocorreu no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante quatro anos de idas e vindas da capital gaúcha para aquela cidade consegui concluir meu curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS. Foi uma experiência muito rica, que oportunizou o contato com autores de diferentes perspectivas teóricas, entre os quais: Stuart Hall, Noam Chomsky, Ferdinand de Saussure, Carlos Skliar, Gladis Perlin, Marianne Stumpf, Maura Lopes, Ronice Quadros, entre outras referências. Estes autores, alguns deles meus professores, foram decisivos para me orientar pelos campos teóricos que me introduziram aos Estudos Surdos, bem como aos Estudos Culturais. Formei-me no ano de 2010. Foi uma grande conquista na minha vida.

1.2 A experiência profissional: trajetória universitária

Em 2006, surgiu para mim a possibilidade de iniciar a trajetória como profissional universitária. Era a oportunidade de ampliar minha presença na educação. Vivi a experiência de ensinar a LIBRAS. Trabalhei em Universidades gaúchas, tais como: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade La Salle de Canoas (UNILASSALE) e Faculdade Porto Alegrense (FAPA). Nelas, desenvolvi, mais especificamente, o ensino de LIBRAS e participei de algumas pesquisas. Vivenciei o desafio de interagir com os professores dessas universidades, com a administração e com os alunos ouvintes. Nestes ambientes, tinha uma rara atuação de intérpretes. Estes inícios muito têm incentivado minha caminhada enquanto professora universitária.

No ano de 2013, durante o governo de Dilma Roussef, com a divulgação do sistema de cotas do concurso público para professores de LIBRAS, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em Bagé/RS, fiquei interessada em assumir uma vaga no Campus de Alegrete/RS. Fui classificada em 1º lugar. Naquele ano, tomei posse como professora na UNIPAMPA. Marcou minha vida. Lembro da emoção de minha mãe distribuindo flores durante a posse. A mudança de Porto Alegre para Alegrete gerou uma série de desafios: uma universidade para experienciar; a adaptação em uma cidade do

interior; uma nova realidade de vida, longe da comunidade surda de Porto Alegre; novos amigos, novos ares. Na UNIPAMPA, me senti bem acolhida por meus colegas, como, por exemplo, pela professora Amanda Melo⁷.

Alguns sabiam LIBRAS básico (nível I), mas não havia a presença do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – TILS. O Campus da Universidade, em Alegrete, possui oito cursos: Engenharia de Software, Engenharia Agrícola, Engenharia Mecânica, Engenharia de Telecomunicação, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Ciências da Computação e Letras/Língua Portuguesa.

Foi aí que iniciei meus trabalhos de ensino. No primeiro dia de aula para os acadêmicos, pedi a minha colega, Amanda, que me apoiasse na comunicação durante a exposição do Plano de Ensino da disciplina de LIBRAS. A minha atividade como docente da disciplina de LIBRAS fez de mim também docente no Núcleo de Desenvolvimento Pessoal da UNIPAMPA – NUDEPE⁸. Neste espaço, tive oportunidade de trabalhar com a administração da Universidade no ensino de LIBRAS, nos três cursos seguidos que ministrei. Naquele mesmo ano, elaborei meu primeiro projeto de extensão com o curso de LIBRAS, que tinha como objetivo oferecer os níveis básicos⁹. E em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – desenvolvi um projeto de LIBRAS – nível II e III – para ouvintes, em uma das salas da UNIPAMPA. No mês de junho, recebi, com uma grande alegria, a vinda da TILS Roberta dos Santos Messa¹⁰. Com tal prática, desencadearam-se diferentes atividades com os professores e funcionários administrativos. O objetivo era envolver a comunidade surda em práticas de convivência, o que foi cumprido, bem como envolver aqueles que já se reuniam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Alegrete.

Rocha (2007) enaltece a relação da universidade com a comunidade:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela extensão universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E na medida em que socializa e

⁷ Professora de Ciências da Computação na UNIPAMPA, Campus Alegrete.

⁸ O NUDEPE é um Órgão Suplementar do Gabinete da Reitoria da Universidade Federal do Pampa. Ele foi criado em dezembro de 2009, com a finalidade de implementar ações do Programa de Capacitação de Servidores Docentes e Técnicos Administrativos em Educação – TAEs.

⁹ O curso de ensino de LIBRAS como segunda língua possuía estes níveis.

¹⁰ TILS concursada na UNIPAMPA, Campus Alegrete e Mestre em Educação.

disponibiliza a seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA, 2007, p.18 *apud* SILVA, 2011, p. 02).

A extensão parte da ação da Universidade e age incentivando a pesquisa, bem como motiva a produzir e a criar uma ponte para a comunidade, proporcionando a todos os envolvidos novos conhecimentos. A partir desta interação, em conversa com a comunidade surda e suas referências surdas em educação, senti necessidade de planejar ações, a fim de esclarecer sobre a cultura, a diferença e a identidade surda. Além disso, esclareci aspectos da LIBRAS para as pessoas da região, explicitando as barreiras que dificultam a participação do surdo na sociedade em geral.

Embora a cultura surda existisse em Alegrete, ainda eram necessárias muitas ações para que fosse compreendida a sua importância. O acesso à comunicação na família, no trabalho, nos serviços, no lazer, no comércio, no meio jurídico, entre outros setores, era indispensável aos surdos. Isto provocaria a transformação da cultura da região. Para que houvesse transformações, era essencial o envolvimento da família, da escola, da sociedade em geral, e dos próprios surdos nessas ações de difusão cultural, principalmente do conhecimento em LIBRAS. Diante disso, fiz acontecer meu segundo projeto de extensão – que depois viria a dar sequência a outros mais. Voltarei a fazer menção deste e de cada um deles, mais adiante.

Era necessário, também, que os surdos se sentissem ativos e responsáveis pela mudança cultural dos espaços em que atuavam. Após constatar que os surdos de Alegrete estavam muito "inibidos" em relação à LIBRAS, já no primeiro contato me dirigi a eles, incentivando-os a usar LIBRAS. Portanto, fui conhecer os surdos da região. Skliar (1997) reforça a ideia de que os surdos devem interagir com outros surdos, em sua própria língua.

Nas palavras do autor:

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas, comunicativas e cognitivas por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKLIAR, 1997, p. 141).

Guiada a pensar pelo que defende o autor, reconhecia que os surdos de Alegrete, município em que eu atuava, então, como professora, necessitavam de outros surdos como referências. Eles eram orientados (e aprendiam LIBRAS) com professores

ouvintes. As vezes, alguns professores surdos iam, de Santa Maria, trabalhar com eles. Notei que antes de ensinar a LIBRAS, era preciso valorizar uma forma de vida surda. Forma esta não constituída por aqueles alunos que não interagiam com outros surdos. Assim, compreendi que um trabalho de base deveria ser construído, para que a cultura surda estivesse disponível a eles. Também havia necessidade de maior esclarecimento da sociedade a respeito dos surdos, da LIBRAS, da educação bilíngue e da necessidade, por parte do surdo, da vida no povo surdo. Neste sentido, o pedido dos protagonistas do povo surdo foi o que motivou, fortemente, e a ideia do meu projeto de extensão, que se denominou: Fórum da Comunidade Surda de Alegrete. Este Fórum tinha como objetivo criar um espaço para a comunidade surda compartilhar as suas experiências. Também objetivava-se elaborar propostas que incentivassem os surdos a participarem, de forma efetiva, da construção de uma nova visão a respeito dos surdos, rompendo com as questões tradicionais dos surdos como deficientes e promovendo a transformação.

Organizou-se, então, uma equipe composta por servidores, alunos da disciplina de LIBRAS e por duas professoras da UNIPAMPA. Os fóruns eram frequentados pelas famílias de meus alunos surdos, pelos alunos ouvintes, alunos surdos, servidores e professores da APAE. Nas tabelas a seguir, constam a sessão de Fóruns realizados e os respectivos anos, bem como os temas e os palestrantes convidados.

Tabela 1 – I Fórum da Comunidade Surda: problemas, desafios e propostas – Ano de 2015

AÇÃO	PALESTRANTE
Palestra: Ser Surdo e o papel da LIBRAS na participação do Surdo em sociedade.	Profa. Dra. Gladis Teresinha Tochetto Perlin (surda) – UFSC.
Palestra: Escola Bilíngue para Surdos.	Prof. Jeferson de Oliveira Miranda (surdo) – E. E. E.E. Doutor Reinaldo Fernando Coser.
Palestra: Educação Infantil da Escola de Surdos de Santa Rosa.	Profa. Especialista Keli Krause (surda) – UNIPAMPA; Prof. Telci Rusch Krause (ouvinte) – Colégio Concórdia.
Palestra: Escrita de Língua de Sinais.	Profa. Sônia Therezinha Messerschmidt (surda) – E.E.E.E. Doutor Reinaldo Fernando Cóser.
Palestra: Associação de Surdos de Santa Maria – RS, e o relato sobre o esporte como meio de inclusão, uma experiência com a Comunidade Surda de Alegrete.	Profa. Paula Maiane da Silva Cavalheiro (surda) – E.E.E.E. Doutor Reinaldo Fernando Cóser; Prof. Josie dos Santos Pillar (ouvinte) – URCAMP, campus de Alegrete.

Fonte: artigo: Lara e Messa, 2020 (*no prelo*).

Tabela 2: II Fórum da Comunidade Surda de Alegrete: Cidadania e Políticas Públicas – Ano de 2016

AÇÃO	PALESTRANTE
Palestra: Literatura Surda.	Profa. Me. Juliana de Oliveira Pokorski (ouvinte) – Mestre em Educação – UFRGS.
Palestra: Liderança Surda.	Profa. Especialista Loreni Lucas dos Santos Chagas (ouvinte) – E. E. E. F. Wolmar Antonio Salton e APAE (Associação de Pais e Amigos); Profa. Me. Tatiane de Souza (surda) – Escola Estadual Nicolau de Araújo Vergueiro e Universidade de Passo Fundo (UPF).
Palestra: Cultura Surda e Cidadania.	Profa. Ana Cláudia Fagundes Antunes (surda) – UNIPAMPA, campus de Itaquí.
Palestra: O Uso dos Classificadores na LIBRAS	Prof. Daniel Lopes Romeu (surdo) – UNIPAMPA, campus de Jaguarão.

Fonte: artigo: Lara e Messa, 2020 (*no prelo*).

Tabela 3: III Fórum da Comunidade Surda de Alegrete: Língua de Sinais e o Direito à Educação Bilíngue – Ano de 2017

AÇÃO	PALESTRANTE
Palestra: O Papel do Intérprete de LIBRAS nas escolas de educação inclusiva.	Profa. Cassia Michele Virginio (surda) – UNIPAMPA, campus de Caçapava do Sul.
Palestra: Comunidade Surda da Fronteira – Experiência Compartida.	Intérprete Me. Mariana Pereira Castro Figueira (ouvinte) – campus de Santana do Livramento.
Palestra: Produção cultural e cinema surdo.	Prof. William da Motta Brum (surdo) – UNIPAMPA, campus de São Borja.
Palestra: Acessibilidade Comunicacional para surdos, família de surdos e associação de surdos.	Profa. Valeria Gonçalves Scangarelli (surda) – UNIPAMPA, campus de Uruguaiana.

Fonte: artigo: Lara e Messa, 2020 (*no prelo*).

Tabela 4: IV Fórum da Comunidade Surda de Alegrete: Reflexões sobre o desenvolvimento social, cultural e de valorização da LIBRAS – Ano de 2018

AÇÃO	PALESTRANTES
Palestra: Bem-estar familiar: Finanças e relações.	Intérprete Ronei Pinto da Silva (ouvinte) – campus de São Gabriel.
Palestra: Feminismo, Surdos, Deficiências e Políticas Públicas.	Profa. Me. Keli Krause (surda) – UNIPAMPA, campus de São Borja.
Palestra: Totalidade de EJA para Surdos.	Profa. Me. Ana Luiza Paganelli Caldas (surda) – UFRGS.

Fonte: artigo: Lara e Messa, 2020 (*no prelo*).

Realizado ao longo dos anos descritos, os Fóruns tiveram um grande impacto. Devido às reflexões que foram abordadas, surgiam as demandas dos participantes, que deram início às reflexões e às ações. Uma delas foi que os surdos se ressentiam quando me viam. Eles ansiavam por um espaço na educação. Foi aí que, numa ocasião, discutimos entre nós sobre esta necessidade. Apoiamo-nos na ideia de ter uma escola. A participação nos Fóruns possibilitou a ampliação de conhecimentos a respeito da cultura surda, da LIBRAS e da diferença surda, bem como de suas necessidades. Possibilitou a sustentabilidade econômica para os surdos de Alegrete – e, isto, paralelo aos anseios surdos por uma escola.

Com a movimentação do Fórum, em Alegrete, foi despertada a atenção da sociedade para nossa causa e nossa vida. Nesse sentido, fui convidada para ministrar uma palestra na Câmara de Vereadores de Alegrete sobre minha vida e minha profissão, bem como apresentar a visão das necessidades do surdo e das políticas específicas. Além disso, fui convidada, pela Secretaria de Educação do Município, a discutir sobre a viabilização de uma Escola para Jovens e Adultos Surdos: EJA. A ideia de uma escola já estava lançada. Fui convidada juntamente com o líder surdo, Carlos Roberto¹¹, a TILS Roberta, a professora Josie dos Santos Pillar¹² e a Psicopedagoga Auristela de Oliveira Fernandes¹³.

Com a transformação provocada na região, aos poucos, íamos fazendo os surdos falarem por si. Também foram incentivados aqueles ouvintes que integravam a comunidade surda – e que eram sensíveis às temáticas culturais que a constituem. Os surdos estavam assumindo a palavra para falarem de si. Parafraseando Silveira (2005, p. 198), deixamos os surdos falarem por si, contribuindo para que eles conseguissem buscar o aparato cultural do qual se servem, para argumentar e mostrar suas formas de vida. A presença de narrativas surdas, na reunião, sensibilizou, pois trouxe o cultural surdo para a discussão de políticas específicas. A família e a sociedade se transformaram. Na região, muitos fatos aconteceram, como: o uso da LIBRAS nas instituições comerciais; o uso de sinais pelos pais; além de surdos mais conscientes de sua diferença. A possibilidade de uma educação para os surdos surgia como uma necessidade no município. O ponto de

¹¹ Líder dos surdos de Alegrete.

¹² TILS, Educadora Física e Professora de LIBRAS na Universidade, atuando na URCAMP – Campus Alegrete.

¹³ Psicopedagoga e professora de séries iniciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas.

luta foi a visão do surdo incapaz, com benefícios do governo, ponto este, que ainda merece ser trabalhado.

Foi ao final da realização do 2º Fórum (constante no Encontro 4), que nós¹⁴ fomos convidados a discutir os conteúdos e propostas para o Plano Curricular do EJA/surdos. Também tivemos várias reuniões na prefeitura, a fim de pensar na contratação de intérpretes para o grupo EJA. A Escola Estadual Dr. Lauro Dorneles, por meio da vice-diretora, acolheu a proposta. Como não tinha nenhum professor fluente em LIBRAS, algumas pessoas se ofereceram para interpretar, voluntariamente, até a contratação do intérprete para acompanhar a turma.

Minha participação na educação é uma das formas de subjetivação, pois me constitui na relação com outros surdos – que se identificam e se narram a partir de um variado número de experiências. Tais experiências fazem viver a condição de ser surdo de maneiras distintas. Eu acreditava na possibilidade da educação para estes companheiros surdos. Foram muitos e muitos momentos de diálogos e discussões, assim como assinala Costa (1998, p. 245): “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”. Mas valeu a pena! Esta escola foi uma realidade no ano de 2017, encerrou por problemas de divergência entre idealizadores e autoridades. Porém, voltou, em 2019, com força. Possui um turno noturno de 20 alunos surdos matriculados. Minha participação no projeto de EJA foi pelo elo desenvolvido, bem como pela conquista do espaço surdo com o uso de LIBRAS e com uma pedagogia surda. As lutas pelas reivindicações da qualidade na educação continuam. Interferimos na Secretaria de Educação com relação ao projeto e, desta forma, a UNIPAMPA o assumiu como um projeto de extensão. Além disso, professores e TILS se revezam com o projeto.

Resumindo, toda a minha experiência narrada aqui me faz pensar nas muitas lutas que vivi. Lutas, inclusive, comigo mesma, para enfrentar os desafios, os medos e, muitas vezes, a própria solidão em grupo. Lopes e Veiga-Neto (2006) afirmam que a alma em luta é um marcador cultural surdo. Entendo essa afirmativa, pois a nossa experiência se dá, permanentemente, em tensão, se quisermos ser surdos. Isso não significa que se fizéssemos outros caminhos, viveríamos tranquilos. Mas significa que fazer percursos, não incluídos em normas audistas, implica em inúmeras doses a mais de força, de

¹⁴ Saliento que alguns colegas meus, bem como os alunos dos cursos de LIBRAS e a comunidade surda, participaram da discussão conjunta dos planejamentos com as autoridades.

resiliência, de lutas e de resistências a domínios de práticas clínicas – sustentadas em um padrão de normalidade audista. Então, foi em meio a tantas lutas que trabalhei para organizar os fóruns referidos acima e que busquei divulgar, inclusive entre os próprios surdos da região, a cultura e a língua surda. Hoje, entendo que fui protagonista, pois além de trabalhar com um tema para o qual fui formada e abrir frentes para mim mesma, mobilizei uma comunidade pouco desafiada a se ver e a se promover.

1.3 O ingresso no Mestrado em Educação: aprender a fazer pesquisa e o desafio de “colocar ao lado” a militância surda

Minha experiência no campo da educação de surdos se torna instigante! A vontade de pesquisar e ampliar conhecimentos sobre a causa surda em educação se concretizou na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ao ingressar no Mestrado da instituição, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, com a orientação da professora Dra. Maura Lopes, senti curiosidade de desenvolver as reflexões teóricas sobre o protagonismo surdo no campo dos Estudos Culturais¹⁵. Queria entender os problemas e os desafios sociais, linguísticos e educacionais. Queria entender os espaços em que o povo surdo exerce o protagonismo, mostrando e lutando por seus anseios, por políticas com vistas a uma sociedade mais justa e com seus direitos respeitados. Neste momento, precisei fazer muitas leituras para sustentar meus argumentos, inclusive, para entender melhor o que estou entendendo por “experiência de protagonismo surdo”. Dei-me conta do que disse minha orientadora, durante um dos momentos de orientação, que as experiências do protagonismo mostram mais do que o surdo assumir sua vida e ir abrindo frentes para outros. Isto me deixou interessada pelo reconhecimento do protagonismo no povo surdo, de ver como é narrado.

Naquela conversa com a orientadora, surgiu a ideia de pesquisar pela palavra “protagonismo em educação”, mas depois a temática se mostrou ampla. Então, buscar pelas experiências de protagonismo surdo seria a parte interessante para mim. Acredito que a experiência de protagonismo surdo é presente. Há indivíduos surdos que se sobressaem como protagonistas no povo surdo. Estes protagonistas surdos são líderes nos espaços próprios das questões surdas. Como eles se narram e como são no seio do povo surdo é a questão que me instiga.

¹⁵ Segundo Stuart Hall, que participou da fundação dos Estudos Culturais em 1964, no *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* da Universidade de Birmingham, o nome dado aos Estudos Culturais usa uma forma de se pensar a cultura em um conjunto múltiplo de investigações.

Trata-se de um conceito que envolve liderança, *sustentabilidade*, economia, entre outras funções frente ao grupo cultural. Este termo “sustentabilidade” indica que o protagonismo surdo se firma na vivência dos significados de sobrevivência como povo surdo, isto é, o ser surdo em relação à cultura surda. Trata-se, mais ainda, de um conceito que coloca o sujeito surdo no centro de entre-lugares complexos, como: políticas, educação, legislação, trabalho etc. É um conceito que envolve atuação política nos diferentes espaços de negociação cultural e, muitas vezes, também econômica.

Fui desafiada a pensar sobre minha própria experiência de ser professora surda, numa cidade em que o movimento surdo não estava organizado, tampouco havia referência surda para aqueles surdos que lá viviam. Também me senti desafiada a entender melhor o que meus amigos surdos vivenciavam nos espaços em que viviam e trabalhavam. Busquei, nos autores surdos, compreender melhor aquilo que experienciava, mas não teorizava sobre o assunto, que é a forma de vida surda. Entendia, desafiada por amigos surdos e professores universitários, que valia investir em pesquisas a respeito do protagonismo surdo. Afinal, somos protagonistas nos espaços que ocupamos, pois em muitos deles estamos sozinhos e precisamos abrir frentes de trabalho e de convivência.

O desafio se apresentou finalmente com o tema: *Experiências de protagonismo surdo*. Daí a questão de pesquisa desta dissertação: *Como é a experiência de protagonismo surdo nos entre-lugares de luta?* Experiências de protagonismo que iniciaram desde que um grupo de surdos assumiu lideranças. Este grupo sempre esteve à frente do movimento surdo até os dias de hoje.

Meu interesse inicial era conversar com sujeitos surdos, considerados como protagonistas, e captar suas experiências. Queria saber mais sobre suas experiências, ou seja, suas lutas, suas ações nos espaços em que atuam, como se mobilizam, que apoios buscam, como trabalham com as resistências, quais os impactos que avaliam terem nos entre-lugares etc.

Um desafio grande se apresentava, pois como estou implicada na história surda, precisava manter o afastamento necessário da cena de pesquisa. Gostaria de ter realizado observações, porém, as circunstâncias colocadas pela pandemia de COVID-19, impediram de me aproximar fisicamente dos surdos. Assim, abandonei as observações e passei a considerar fazer entrevista-aberta, mediante ferramentas de captação das experiências de suas atuações. Para tanto, Lopes (2017b, 2019) me possibilita entender como posso, por meio da entrevista-aberta, fazer os sujeitos de minha pesquisa contarem de si próprios a respeito de suas experiências. Adentro com mais detalhes sobre a

metodologia de pesquisa mais adiante nesta dissertação. É importante salientar aqui, a vigilância que precisei manter sobre mim mesma no momento da entrevista-aberta. Não deixei que minha militância atravessasse os dados de pesquisa de forma tendenciosa. Mantive o meu lugar de pesquisadora surda na produção de dados. Lembrava sempre das palavras de Hall (2003, p. 28), que nos faz lembrar que, muitas vezes, a “identidade cultural carrega consigo traços de uma unidade essencial”. Para não correr o risco, sabendo que tais traços me constituem, como mulher moderna e surda, busquei manter uma vigilância constante sobre mim mesma.

Então, com a afirmação de Hall (2003), me senti diante da identidade cultural surda, seus traços, sua individualidade. Estava interessada em refletir com a teoria, com a finalidade de trazer presente estas questões de experiências de protagonismo, escondidas nas diversas atuações. Por sua vez, recorri aos Estudos Surdos, como: Skliar (1997, 1998), Padden e Humphries (1998), Perlin (1998b, 2012), Rangel (2016), Miranda (2007) e Reis (2015), que me auxiliaram a refletir e a discutir alguns temas como, por exemplo, ser surdo, entender a diferença surda, a cultura surda, as identidades, a experiência de protagonismo surdo etc. Lopes (2017b, 2018), Grossberg (2012), Hall (2003), Larrosa (1994, 2011), Ribeiro (2017), Witches e Lopes (2018), Domingues (2019), Dalbosco e Rossetto (2019) me trazem para os estudos da contemporaneidade, que atingem as subjetividades surdas em suas experiências de protagonismo, visando a inclusão do surdo no mundo contemporâneo. Com tempo, pretendo explorar esses e outros autores, ambos nesta linha.

Quanto à metodologia de pesquisa, de acordo com Wortmann (2005, p.46): “os Estudos Culturais valem-se de procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos”. Como os Estudos Culturais não possuem metodologia própria, pretendo usar de uma metodologia que me permite um mapeamento nas questões referentes ao protagonismo.

Procurei mergulhar fundo nos entre-lugares, pois é lá que os espaços de experiências de protagonismo surdo se desenvolvem. Espero ter conseguido, neste trabalho, aprofundar as diferentes categorias que, hoje, compõem o conceito de experiência e de protagonismo, bem como pontilham os amplos campos teóricos. Espero também ter conseguido perceber o que os sujeitos de pesquisa (três protagonistas surdos), passaram para mim em suas entrevistas-abertas. O que eles entendem de seu papel, de sua atuação ou seu protagonismo.

Resumindo, minha percepção das razões desta dissertação parte de meus contatos com pessoas que considero desempenharem um papel fundamental junto ao povo surdo e à comunidade surda. Diria que essas pessoas são referências para outros surdos, por já terem lutado para abrir portas no trabalho e na sociedade. Enfim, pessoas que, por serem referências para a comunidade, são entendidas como sendo protagonistas surdos. Na atualidade, principalmente com a expansão das conexões na internet, há muitas formas de os protagonistas surdos se destacarem e exercerem o protagonismo. As atuações protagonistas, portanto, estão em toda parte: Facebook, WhatsApp, Congressos, Seminários, instâncias governamentais, espaços de negociação, escolas, universidades, o recente SENAEB¹⁶ etc. De todas as formas de protagonismo possíveis de serem pensadas (e que mais tarde abordarei nessa dissertação), me interesso por aquela que é exercida por surdos no campo da educação, pois entendo que este é um campo potente para formar as novas gerações.

Como razão pessoal, sinto que o protagonismo surdo é real hoje, graças a vários atravessamentos, que foram mostrando aos surdos a sua potência e o seu compromisso em abrir portas para seu povo. Como também sou surda e me intitulo surda, tem algo a ver comigo. No aspecto profissional, esta pesquisa me mostra como perceber as questões referentes à experiência destes protagonismos, pois também vivo entre protagonistas surdos.

¹⁶ Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, que aconteceu na Assembleia Legislativa, no dia 16/11/2019, em Porto Alegre/RS. Neste Seminário, as questões de protagonismo surdo estavam presentes. Alguns protagonistas surdos dessa pesquisa estavam lá e outros foram citados.

2 AS PESQUISAS SOBRE “PROTAGONISMO” E “PROTAGONISMO SURDO E EXPERIÊNCIA”



Fonte: Alano (2021).

O intelectual [...] não é nem pacificador, nem um criador de consensos, mas alguém que empenha todo o seu ser no senso crítico, na recusa em aceitar fórmulas fáceis ou clichês prontos, ou confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer sobre o que fazem. Não apenas relutando de modo passivo, mas desejando ativamente dizer em público. (SAID, 2005, p. 35-36).

Neste capítulo, discorro a respeito da revisão de literatura sobre pesquisas que trabalharam com o conceito de *protagonismo e experiência*, mais especificamente, de *protagonismo surdo*. Desejei ver como os autores situam o protagonismo em relação à experiência e aos entre-lugares. Para tanto, recorro às principais bases de dados, como a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, por meio do Centro Acadêmico de Pesquisas. E, também, utilizo o Google, além dos repositórios de pesquisas de algumas universidades brasileiras. Deixo claro que, para minha busca, usei os seguintes descritores: “protagonismo e experiência” e “protagonismo surdo”.

Em minhas buscas pela palavra “protagonismo”, inseri tal descritor no Google Acadêmico e apareceram 598.000 menções sobre o tema. A variação sobre ele era grande, pois abarcava áreas distintas da grande área de Humanidades, tal como as Ciências Sociais. Selecionei alguns trabalhos sobre protagonismo juvenil, protagonismo feminino, protagonismo estudantil, protagonismo social, protagonismo político, protagonismo negro, entre outros. Fiz tal seleção para ver como os autores abordavam o conceito e se poderiam me inspirar a compreendê-lo melhor, e também para ver como realizaram suas investigações. Entendo que posso ler a variação de usos do termo em diferentes áreas, como sendo um conceito em evidência. Em uma sociedade empreendedora e que necessita sair da crise social, sanitária (devido à pandemia de COVID-19 que assola o mundo, após 20 anos deste início de século) e econômica, entendo que as pessoas

protagonistas são vistas com esperança. Todavia, não é essa esperança neoliberal que me importa, mas a de o protagonista ser uma referência comprometida com a vida do outro surdo.

Ao deparar-me com o universo de trabalhos sobre protagonismo, extraí das redes dissertações e teses no campo da Educação. Não fiz uma leitura de tudo o que apareceu de forma tão detalhada, mas busquei, inicialmente, pelo tema que se entrelaça ao protagonismo, pelo tipo de pesquisa feita, pelo problema e pelos achados da investigação.

Sobre a experiência, procurei nos textos de dissertações ou teses como o autor entendia a experiência e anexei a forma mais utilizada dele para o termo. Ao fazer isso tudo sobre *protagonismo*, *protagonismo surdo* e *experiência*, percebi que não há, pelo menos não entre os trabalhos que procurei, uma pesquisa que buscasse investigar o protagonismo de sujeitos surdos no campo e olhar para a experiência. Assim, fiquei tranquila frente a uma certa originalidade do meu trabalho. Garantido isso, investi em ver como outros pesquisadores investigaram o protagonismo, para poder elaborar a forma com que ia investigar em meu trabalho. Abordarei este assunto no último capítulo desta proposta. Para melhor apresentar as pesquisas que encontrei, avanço para o subtítulo a seguir.

2.1 Conceito de protagonismo e as pesquisas de surdos e de ouvintes que utilizam protagonismo surdo

Neste espaço, pretendo dar início ao uso de conceitos sobre protagonismo e protagonismo surdo. São muitas as pesquisas que discorrem sobre o protagonismo. Desse modo, ele se divide em tantos temas, em tantas perspectivas.

Aqui, realizo um mapeamento sobre o conceito de protagonismo, bem como apresento algumas citações sobre o protagonismo surdo, a fim de direcionar minha pesquisa. Não pretendo citar tudo, mas alguns usos que me permitem visualizar o desdobramento do conceito de protagonismo e de experiência nos entre-lugares, abordado a partir dos Estudos Culturais.

Assim, temos: protagonismo juvenil, protagonismo surdo, protagonismo negro, protagonismo de mulheres, protagonismo acadêmico, protagonismo envolto no lugar de fala e protagonismo orgânico. Estes termos implicam em um protagonismo cultural, que visa ao empoderamento, à emancipação ou à ênfase cultural, bem como às resistências, às resiliências e à diminuição de desigualdades. Cada estudo é identificado

e seguido por uma síntese da pesquisa, por meus comentários a respeito do sentido e por algumas de minhas conclusões.

Início com a tese de Poliene Soares dos Santos Bicalho (2010), cujo título é: *Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. Este trabalho traz as lutas indígenas por direitos, a fim de discutir o protagonismo indígena. Seu objetivo foi compreender o processo de formação e destacar o eminente protagonismo de povos e lideranças indígenas neste processo, no Brasil. Entre as discussões feitas pela autora, a argumentação sobre as lutas históricas, que permitiram que os povos indígenas fossem reconhecidos em seu protagonismo, foi o que mais me chamou a atenção. Entendo que os movimentos surdos, com bem menos apoio da população, tiveram que se organizar para ter seus direitos, primeiramente, reconhecidos e, em seguida, respeitados. Compreendo que, no caso dos surdos, é mais difícil de ser reconhecido, pois há uma confusão muito grande entre ser deficiente auditivo e ser um representante de um povo – que é linguisticamente e culturalmente distinto. Essa não é uma discussão feita quando se pensa em protagonismo indígena, embora a semelhança das discussões linguísticas nos aproximem como comunidades específicas.

O referido trabalho finaliza suas reflexões afirmando que “protagonizar é, entre outras coisas, estar à frente, tomar para si a luta, participar dela, tocar os pontos de tensão dela com as próprias mãos, ou seja, não precisar de que outros falem pelo grupo ou indivíduo” (BICALHO, 2010, p. 317). Tal conceito me mobiliza a pensar as lutas surdas, para formar lideranças que se situem nos entre-lugares e que orientem o olhar surdo em direção à justiça social e ao reconhecimento cultural. Embora este não seja um trabalho da área de Educação, a tese foi importante para mim, pois permitiu entender que os processos comunitários se dão mediante o desenvolvimento e o reconhecimento de lideranças que precisam trabalhar, de forma cooperativa, para engajar os indivíduos na luta comum. Com essa ideia, sigo adiante com a revisão de literatura.

Em várias falas da autora, é possível identificar o narrador de Walter Benjamin, aquele que recorre à experiência como fonte da narrativa, passando-a de pessoa para pessoa. Nesse sentido, a vivência de um pode servir de exemplo para o outro, como se observa neste trecho a seguir, do indígena Tseremy'Wa Orebewe:

Vim aqui para ajudar e esclarecer como é que a gente vive a defesa própria das reservas. Eu vou dizer bem claro: para defender o próprio direito das terras precisa viver juntos, precisa ter uma força única. De qual modo que eu vou ajudar? Bom, vou ajudar como é que se defende as terras. Nós de São Marcos tratamos assim a nossa reserva: lutar junto para ter a terra, não só o

chefe que trabalha, porque lutando sozinho, interessando só o chefe pela terra, não resolve nada. Precisa ter uma força única dos próprios direitos, que é a reserva. Bom, finalmente nós recebemos a área de São Marcos, com tanto custo, com tanto sofrimento. Recebemos as terras que estamos ocupando agora. (BICALHO, 2010, p. 165).

A conscientização de que a fala de um, marcada pela experiência e pela sabedoria do chefe indígena, pode ajudar o outro a conseguir a demarcação de suas terras, a expulsão dos posseiros, a preservação dos seus costumes, a luta pelos seus direitos, a divisão dos problemas, ou mesmo a forma de lidar com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é recorrente nos textos.

Na dissertação intitulada *O protagonismo feminino proativo nas narrativas audiovisuais de ficção científica*, de Carolina Aires Mayer (2018), há o uso do conceito de protagonismo associado à proatividade de personagens femininos, o que também me pareceu muito interessante. Aparentemente, a discussão feita por Mayer (2018) em nada se relaciona ao protagonismo surdo. Porém, a forma como ela vai destacando, em suas análises, as lutas das mulheres e diferenciando o reconhecimento de tais lutas, com as masculinas, me chamou a atenção. Atualmente, há muitos movimentos de mulheres surdas em busca pelo reconhecimento do lugar da mulher surda nas lutas sociais, inclusive na relação com os próprios surdos. Então, entendo que este trabalho, embora não seja da educação – e tampouco sobre pessoas surdas –, me possibilita ficar mais atenta as sutilezas experienciadas por dentro dos próprios movimentos surdos. Além disso, me chamou a atenção o conceito de proatividade. Para a autora, ser protagonista está diretamente relacionado com a posição da personagem na narrativa analisada. Ela relaciona a palavra “protagonismo” com atitude. Este estudo, portanto, buscou identificar a *performance proativa*. Isso significa investir na busca de atitudes femininas que não necessitavam de uma primeira ação masculina para acontecer. Trata-se de um exercício de autonomia (MAYER, 2018). Entendo que, por dentro das lutas do povo surdo, muitas outras lutas acontecem, dentre elas, a de mulheres surdas, surdos-cegos, surdos negros, juventude, terceira idade etc. Embora este não seja meu objeto de estudo, penso que extraio da dissertação de Mayer (2018) o conceito de atitude. Não é possível pensar em protagonismo sem relacionar tal conceito ao de atitude, pois um depende do outro para que o processo de se tornar referência para a comunidade, aconteça. Ser reconhecido é condição inegociável do protagonismo. Para isto, ter atitudes firmes, fortes e de enfrentamento, muitas vezes, é preciso.

Outra pesquisa encontrada foi a de Laelson Felipe da Silva (2019), intitulada *Práticas informacionais LGBTQI+ e empoderamento no espaço LGBT*. Ela também não foi realizada no campo da Educação, porém penso ser interessante trazê-la para esta minha investigação, pois o autor agrega dois outros conceitos para a discussão do protagonismo, são eles: *empoderamento* e *emancipação*. Ambos são interessantes para a discussão que proponho no âmbito das relações dos surdos consigo mesmos e com os outros. Silva (2019) afirma, com base em Paulo Freire, que as ações de emancipação que se relacionam com o empoderamento, envolvem tanto a autorregulação quanto uma espécie de “libertação” coletiva ou social. Embora eu não vá trabalhar em uma linha freiriana, entendo que os processos de libertação podem ser entendidos como forma de pensar e refletir sobre o que acontece – e sobre o lugar que se ocupa em uma dada trama de relações sociais. Neste trabalho, o autor utiliza o conceito de protagonismo social, o qual é sempre dado a partir da relação com o social. Isto é, o protagonismo social é sempre determinado relacional e socialmente, pois sempre demanda responsabilidade social.

O estudo que proponho não vai na direção das lutas de gênero, tampouco na linha da informação, como o proposto por Silva (2019). Porém, seu trabalho me fez pensar em como posso extrair categorias de meu material. Talvez, foi bem mais além, pois me fez pensar em como a educação se relaciona com o protagonismo, com a atitude, com o empoderamento, com a emancipação e com a própria luta pela liberdade. Neste sentido, é possível propor a experiência como algo possível: “a informação subjetiva é dotada de sentidos diversos e inserida no terreno da experiência histórico-cultural”. (ARAÚJO, 2009, p. 203 *apud* SILVA, 2019, p. 28). Deste modo, foi preciso educar a população surda para que, esta, pudesse pensar e viver diferentemente do que vivia em tempos passados. Foi preciso empreender esforços em um tipo de educação que fosse capaz de mostrar, aos próprios surdos, o poder que tinham juntos, para tomarem para si, em muitos casos, as rédeas de suas vidas. Além disso, também construíram exemplos surdos que pudessem ser referência para outros surdos. Assim, fazer acreditar nos próprios surdos é parte do trabalho daqueles a que atribuo a posição de protagonista surdo.

Outro trabalho que busquei foi o de Marco Mello (2015), intitulado *O Espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação*.

Conceitualmente, me afasto deste trabalho, porém o apresento porque ele aborda o conceito de “intelectual orgânico”. Para mim, ele parece ser produtivo no contexto de minhas reflexões. Afinal, destaco a importância, dada pelo povo que integro, como surda – refiro-me aqueles surdos intelectuais que são eticamente responsáveis pelo povo, pois se fizeram pensadores das práticas surdas, a partir da organicidade de sua experiência surda. Mello (2015) procura a definição de Williams para explicitar a experiência:

É um complexo realizado de experiências, relações, atividades, compressões e limites específicos e mutáveis. [...] Além do mais, não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também é sobre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. (WILLIAMS, 1979, p. 115 *apud* MELLO, 2015, p. 60-61).

E estas experiências vividas entre as dominações requerem a presença do intelectual. Uma vez que Mello (2015) também destaca as lutas sociais organizadas, reforço que este não é meu interesse neste momento, embora as reconheça.

Em outra direção daquela tomada por Mello (2015), proponho pensar, na proporção que esta pesquisa vai sendo definida, a noção de intelectual-específico, conforme utilizada por Vieira-Machado e Lopes (2016). As autoras, embora em seu artigo analisem o professor que atua com surdos, distinguem as posições de sujeito *professores ouvintes* e *professores surdos*. Afirmam que os professores devem exercer a posição de *intelectual específico*, exigindo e fazendo pensar os surdos em relação à responsabilidade de engajar outros em uma forma de vida. A noção de forma de vida e de intelectual específico são articuladas visando o compromisso e o reconhecimento social do próprio surdo, ampliando as lutas surdas para mais além da identidade. Gosto desta compreensão, pois permite novamente relacionar as pesquisas que aponteí acima, ao campo da educação e, mais especificamente, permite avançar nas discussões que existem na educação de surdos, as quais passo a abordar em um subtítulo distinto.

Minha próxima leitura consiste na tese de Ueberson Ribeiro de Almeida (2014), intitulada *Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores de Educação Física*. Almeida (2014) fez uma pesquisa em que questionou como os professores faziam o exercício de protagonista na atividade do cotidiano escolar. Deste modo, reuniu uma série de conceitos, dentre eles “o protagonismo de atores sociopolíticos, atrelando a estes, a figura de novos sujeitos de poder”. (ALMEIDA, 2014,

p. 26). Mesmo que, neste estudo, o campo da educação fique visível e a pesquisa sobre o protagonismo esteja presente, visando à *resistência* e ao poder, meu estudo não vai tratar de resistência a regimes. Apenas vai tratar de resistência surda, do protagonista como consciente. O protagonista de Almeida (2014) foca no protagonismo com sua competência. A resistência surda não é feita para enfrentar regimes em sua totalidade, ela resiste diante de uma causa diferente, ou seja, há resistência para fazer valer mecanismos culturais diferenciados.

O conceito de protagonismo apresentado por Almeida (2014) mostra “o perigo” de despejarmos a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso exclusivamente sobre os “ombros” de indivíduos, desconsiderando os vetores que compõem suas histórias como sujeitos, bem como as condições sob as quais fazem escolhas. Além disso, a noção de indivíduos e de grupos protagonistas pode trazer como efeito a interpretação de que estes são capazes de “resolver” e “dar jeitinhos”, com seus próprios esforços, “em questões coletivas que demandam transformações político-estruturais”. (ALMEIDA, 2014, p. 32). Entende-se, aqui, o protagonismo como sendo uma atitude não nativa, o que não significa que protagonistas devem lutar para o povo surdo, mas o próprio surdo luta nas suas conquistas culturais necessárias.

Outro conceito de protagonismo apresentado por Almeida (2014, p.32-33) é a “luta por melhores condições de vida para camadas e grupos menos favorecidos”. Ao discorrer sobre o conceito de experiência, Almeida cita Schwartz (2010, p. 43), que afirma que não sabemos exatamente quem *faz experiência*, uma vez que esta não pode ser dita como exclusiva “de alguém”, mas “se faz” em jogos de forças “[...] atravessados pelas nossas relações com valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem”. (ALMEIDA, 2014, p. 17). Tais considerações ainda não estão no patamar de minha pesquisa. Minha pesquisa quer qualidade cultural, não qualidade de vida; qualidade de vida cultural como sustentabilidade e solidariedade, e não a dicotomização surdo-ouvinte; quer a experiência mesma, em si. Isto me dá impressão de que não é qualquer coisa que faz o protagonista surdo, mas sua possibilidade de articulação e compromisso no povo surdo.

Destaco, também, o trabalho de Nanci Alves da Rosa (2016), mestre em educação, que elaborou a dissertação intitulada *Genealogia da (in) visibilidade negra Lageana*. Este trabalho trata de uma reflexão sobre assujeitamento, relações raciais e identidade negra. A autora registra a (in) visibilidade e os discursos racistas presentes, bem como a discriminação contra descendentes de africanos. Corroborar com o

pensamento da *redução de desigualdades* e trouxe as políticas educacionais obrigatórias nos sistemas de ensino – que servem para tratar com relevância o estudo de temas decorrentes da história e da cultura afro-brasileira e africana – e a inserção e permanência do segmento negro nestes espaços. Uma problemática que diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. O que me encanta nesta obra é a “expectativa de protagonismo dos excluídos, da presença de corpos negros nos espaços de decisão e poder, de uma alfabetização com consciência crítica e direitos iguais para todos”. (ROSA, 2016, p. 165). E isto recorre a obra de Frantz Fanon, por sua teoria quanto ao complexo de inferioridade do negro, como resultado da opressão branca.

Rosa (2016) cita Meihy (1996), quando fala de experiência: “[...] a condição da transmissão de uma experiência de vida ou uma tradição peculiar a sua identidade racial”. (MEIHY, 1996, p. 36, *apud* ROSA, 2016, p. 34). Isto é, ela refere que a experiência é presente em qualquer instância do ser humano, não importando raça ou cor, sempre será a experiência. Penso que esta dissertação me ajuda a ver um protagonismo consciente emancipador, comprometido com o ser surdo como sujeito; e não como manipulável ou manipulado pelo ouvinte, que de uma forma ou de outra se acha “senhor do surdo” e o considera incapaz, como estamos percebendo hoje nos ditames sobre os surdos. O ouvinte mexe com o surdo, com sua cultura. Mexe com sua visão sobre si mesmo, dita-lhe perspectivas convergentes para sua visão de “normalidade” no povo surdo, isto parafraseando aspectos da posição negra de hoje. Tanto é assim que a *World Federation for Deaf* estabeleceu o lema: “nada sobre nós, sem nós”.

Há, também, outra dissertação de Mestrado, de autoria de Clarice Aparecida dos Santos (2009), intitulada *Educação do campo e políticas públicas no Brasil. A Instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. O objeto deste trabalho é a análise sobre a atuação dos movimentos sociais do campo, como protagonistas de uma política pública. Um protagonismo tem se materializado em um movimento que assume a concepção de seus direitos, do direito a ter direitos, e da luta pelo direito à educação. A autora se propõe a analisar as iniciativas protagonistas dos movimentos sociais do campo. Trata-se de um movimento contraditório e conflituoso, com potencialidade geradora/instituente de novas políticas, por meio dos desafios para os movimentos sociais do campo e de seus projetos educacionais. É de se

perceber a validade destes protagonistas unidos, no sentido de perceber, juntos, as questões problemáticas na área. O que me instiga aqui é perceber diferentes protagonistas engajados em uma causa. Isso não é descoberta. Sei que o protagonista surdo não age individualmente, ele está articulado a outros protagonistas. A autora traz o conceito no plural, pois eles agem como sujeitos coletivos e assumem um caráter de classe como portador de mudanças, trazido por novos sujeitos: “protagonismo como conceito inerente, igualmente à construção de um pensamento autônomo”. (SANTOS, 2009, p. 32). Como a autora destaca:

Que os novos sujeitos políticos camponeses, que emergiram das novas lutas surgidas neste final/início de século da questão agrária, do debate sobre um novo modelo de agricultura articulado com a questão ambiental, – sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído no âmbito de suas organizações e movimentos sociais, e identificados nas políticas educacionais como portadores de tal patrimônio cultural (SANTOS, 2009, p. 38).

Assim, os protagonistas têm consciência de seu papel no movimento. As experiências, conforme Santos (2009), “demandam conhecimentos ainda não suficientemente produzidos pelo ambiente dos pesquisadores, posto que tal ambiente, quando há, por um lado, tem sido tomado pelo pensamento hegemônico”. (SANTOS, 2009, p. 57). Mesmo se falarmos de protagonistas brancos, negros, feministas, indígenas, todos se movimentam em torno de vários protagonistas, cada qual em seu tempo, espaço. Por isso, tenho minha visão de vários protagonistas surdos, no mundo surdo. Um protagonismo comprometido entre sujeitos que *assumem papéis diferentes em diferentes momentos*, com consciência partilhada frente às questões inerentes que surgem. Um conhecimento de intelectuais orgânicos partilhado entre seus iguais. Uma resistência e uma resiliência comprometida, compartilhada, refletida.

A próxima leitura é a respeito do lugar de fala e consiste na dissertação intitulada *A Resistência é Feminina: O protagonismo das mulheres no controle social da política urbana destinada às favelas cariocas, a partir da experiência do Conselho Popular*. Se constitui no meu último estudo. A autora é Márcia Bastos de Araújo (2019), orientada pelo professor Rafael Soares, do Departamento de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O trabalho traz questões a respeito da relativização das demandas femininas, resistentes de mulheres faveladas, como protagonistas da luta política pelo direito à cidade. Parte da ideia de que o quê está presente em diversas mobilizações, não é recente. Porém, o pensamento dominante

impõe, constantemente, formas e normas que invisibilizam as mulheres nos processos políticos inerentes a toda luta por direitos. (ARAÚJO, 2019, p. 116). O que chama atenção é *o uso do lugar de fala*, que atribui legitimidades diante das epistemologias tradicionais e hierarquias sociais. O protagonismo surdo, a meu ver, bate de frente com estes pressupostos, pois identifica a própria vivência e a experiência de ser surdo. “Pensar em lugar de fala, é pensar que opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos, como mulheres periféricas e faveladas, negras e nordestinas, tenham direito à legitimidade de sua fala”. (ARAÚJO, 2019, p. 45). O que se questiona é a legitimidade que é conferida a quem pertence ao grupo localizado no poder. E Araújo (2019) ressalta que “a descolonização é lida como experiência de resistência em momentos históricos, onde sujeitos em situação colonial insurgiram contra impérios e reivindicaram a independência”. (ARAÚJO, 2019, p. 34-35). Isso tudo que outros pesquisadores disseram e fizeram contribuiu para a elaboração de minha ideia de pesquisa sobre o protagonismo surdo. Na maioria das vezes, eles me trouxeram luzes precisas.

Dando sequência a apresentação e a discussão de pesquisas sobre o tema do protagonismo e da experiência, passo agora a me dedicar, mais detidamente, àquelas que abordam os surdos. Dessa forma, sigo com minhas aproximações e distanciamentos daquilo que já foi produzido.

A seguir, vou focar na próxima questão, em que observo quem usa conceitos de protagonismo surdo e também faz referências à experiência em sua descrição, com o objetivo de perceber se suas pesquisas podem contribuir com a minha. Então, adentrando no universo da Educação de Surdos, começo traçando linhas de articulação com uma pesquisa realizada no próprio grupo de pesquisa.

Refiro-me a pesquisa de mestrado de Pedro Henrique Witches (2014), intitulada *A Educação de surdos no estado novo: Práticas que constituem uma brasilidade surda*. Witches (2014) buscou captar, com esta dissertação, as práticas educacionais constituídas para que a normalidade surda viesse à tona nos anos 1937-1948. Trata-se de uma visão positivista a favor da construção de saberes médico-pedagógicos. É interessante também pensar que muitos surdos alcançavam as expectativas esperadas ao longo de seu processo de normalização. Vários deles, os que mais se destacavam ao longo de sua formação nos institutos europeus, eram contratados para trabalhar como professores nessas instituições. No caso brasileiro, contudo, não foi possível dizer que o idealizador do projeto fosse uma pessoa ouvinte, “que contou com o apoio de um surdo, e sim o contrário, um surdo solicita apoio a um ouvinte e se torna o primeiro diretor da

instituição". (WITCHS, 2014, p. 50). Sobre a experiência, Witchs percebe que Foucault não estudou a experiência e se serve de Wieviorka para entender a experiência da surdez: “singular, dotada de uma grande espessura histórica, e ao mesmo tempo governada por destinos individuais” (WIEVIORKA, 2002, p.157, *apud* WITCHS, 2014, p. 29).

Essa pesquisa de dissertação não está nas minhas perspectivas, mas ela se fixa na surdez como uma questão possível de governamentalidade dos surdos. Ela mostra o sujeito surdo sob domínio ouvinte e visa descrever a possibilidade de um sujeito surdo manipulável, o que não pretendo. Para o autor, o surdo é protagonista sim, mas ele não pesquisa protagonismo surdo. O sujeito surdo manipulável pela comunidade surda não é o objeto de minha pesquisa. Quero focar o sujeito surdo em sua liberdade, autonomia; o protagonista capaz de fazer por si, de autodeterminar os rumos do povo surdo, no seu jeito de ser, na sua língua, pedagogia, cultura e história.

O próximo achado é a tese de doutorado desenvolvida pela pesquisadora surda Flaviane Reis (2015), que discorre a respeito da docência surda na educação superior e sobre as narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. Esta tese perpassa questões de resistência, de resiliência e de pensamento político/cultural do professor surdo na Educação Superior. Trata-se de uma tese sobre como os professores surdos se posicionam politicamente nas relações de poder, estabelecidas para a construção de suas narrativas na Educação Superior.

Para Reis (2015), o protagonismo surdo “assume um enfatizar cultural” constante, como querem os estudos culturais. Esta crescente valorização cultural contribui para firmar novos valores, bem como descobertas nos campos de negociação, em que mais se percebe a retomada da resistência surda. Esta, possibilita novos achados, um novo jeito de pensamento político e leva a uma nova resiliência. Para esta pesquisadora, os professores surdos, na educação superior, trazem a marca da intelectualidade cultural. Um dos pesquisados por ela deixa expresso o seguinte pensamento:

Acredito que existiam muitos intelectuais surdos, porque esta realidade tem se ampliado e o aumento das formações em nível de pós-graduação é uma realidade e isso também se deve ao decreto vinculado a lei de LIBRAS. Existem muitos surdos intelectuais, mas quando ainda se observa uma resistência de algumas pessoas surdas para entrar nestes ambientes, por exemplo, no instituto onde atuo [...], os profissionais afirmam que deveria ter outros surdos atuando lá também, tratam da importância de ter outros profissionais para que seja possível estabelecer trocas e isso parece estar relacionado ao papel que tenho desempenhado. A partir do olhar que eles têm sobre a minha atuação, reafirmam a necessidade de outros profissionais surdos

junto à instituição, falam da importância do contato, da língua de sinais e que sonham em criar o Letras/LIBRAS, acredito que estas falas partem da visão sobre o meu trabalho intelectual. (REIS, 2015, p.197).

O que sobressai aqui é o fazer cultural que se desdobra em políticas culturais, por exemplo: o respeito e a valorização da LIBRAS; a não realização do português como língua oficial, ou seja, como segunda língua para os surdos; o uso de tecnologia exclusivamente visual; a necessidade viva do intérprete na educação superior; as publicações através de LIBRAS; os projetos da universidade voltados para esta população diferenciada etc. Reis (2015, p. 197) fala abertamente sobre a experiência de ser surdo: “o estar sendo surdo entre nós é considerado um estar na experiência surda, componente ativo que se agênciava nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo”. Essa questão de experiência se aproxima de minha pesquisa, uma vez que envolve a experiência surda.

Posso concluir sobre a identidade protagonista do professor surdo. Ele é o protagonista agente a favor dessas mudanças culturais. É característico de professores surdos se engajarem no movimento de educação bilíngue de surdos no Brasil. Esse é um dos passos que tem ultrapassado implementações relativas no mundo todo. Estes professores surdos atuam em Grupos de Trabalhos – GTs – sobre educação de surdos desde 1999.

Vale destacar, também, a dissertação de mestrado de Luciane Bresciani Lopes (2017a), intitulada *Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil*. Este trabalho foi uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E esta dissertação escuta as condições de emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil e produz material a partir de entrevistas-narrativas com pesquisadores, alguns deles surdos. Traz a presença de alguns protagonistas surdos nos avanços destes estudos.

Baseada em seus narradores, Lopes (2017a, p. 48) descreve espaços de protagonismo. Segundo ela, observa-se o empoderamento dos surdos e “eles se apropriando dessa bandeira, não sendo outros por eles, tomando o protagonismo”. A autora refere-se ao protagonismo surdo para o reconhecimento da LIBRAS e vê uma mudança acelerada no campo da educação dos surdos, bem como a decadência da produção de discursos clínicos. Para isso, era inevitável a presença de protagonismo surdo, bem como a participação surda em organizações como: Direitos Humanos, assembleias, conferências, a fim de determinar novos olhares no campo de produção de estudos. De acordo com a autora, foi possível observar o empoderamento dos surdos, isto é, “o protagonismo surdo em defesa da sua língua marca uma descontinuidade no campo

de produção de discursos clínicos sobre a educação dos surdos, uma vez que os surdos começam a participar dos eventos, na luta pelo uso da língua de sinais”. (LOPES, 2017a, p. 48). Ela também se refere à:

[...] articulação do movimento surdo com outros movimentos sociais que emergem em um intenso processo de interação e discussão que ainda tenciona e cria resistência aos discursos sobre o que são ou não e como devem ser ou não esses sujeitos. Penso nos conflitos gerados pelas mãos que ansiavam pela liberdade e no espaço que a língua de sinais tomou na educação. A língua de sinais, a partir dos dispositivos legais, passa a ser compreendida como a primeira língua dos surdos e é institucionalizada como língua a ser ensinada em cursos de graduação. (LOPES, 2017a, p. 49).

E prossegue: “A cidade de Porto Alegre parece central na constituição da relação político-acadêmica pela parceria que se estabeleceu entre o movimento político e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (LOPES, 2017a, p. 19). Este tipo de protagonismo, engajado nas diferentes frentes dos movimentos sociais pesquisados pela autora, no período 1990-2010, tem-se mostrado pertinente com o que desejo pesquisar. No entanto, ele não é aprofundado, pois a autora objetiva descrever o desenvolvimento dos Estudos Surdos, ao passo que meu interesse é sobre os protagonistas contemporâneos e sua atuação nas tramas sociais. Já sobre a experiência, em dado momento fala das experiências culturais que, segundo ela, estas experiências se transformam em histórias: “surgem histórias a serem narradas. As histórias são produções de verdades – nem absolutas, nem relativas, mas intermediárias”. (LOPES, 2017a, p. 35).

Minha última leitura, como recomendação da banca de qualificação, refere-se à tese de doutorado de Mara Lopes Figueira de Ruzza (2020), intitulada *Protagonismo Surdo: Currículo como construção da Autoria*, orientada pelo Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali, professor da PUC-SP. Para Ruzza (2020, p. 37), “o Protagonismo Surdo emerge como potência na participação social e política dos Sujeitos Surdos, a fim de buscar estratégias de rompimentos das representações e padrões solidificados”. Neste aspecto, a defesa da possibilidade de Ser Surdo se torna fundamental, constituindo-se como uma questão de vida. Trata-se, portanto, de uma “experiência na perspectiva de um mundo visual, em que emerge a Cultura Surda representada pela LIBRAS e pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer e atuar na realidade” (PERLIN; REIS, 2012, p.107, *apud* RUZZA, 2020, p. 37). Sendo assim, protagonismo e experiência estão imersos no povo surdo. A autora insiste na necessidade de “ser surdo”, a fim de serem sujeitos autores de suas próprias vidas. Ela entende o protagonismo surdo “para dentro

do contexto educacional, propiciando a emancipação como fortalecimento político da Cultura, da Língua de Sinais e da Epistemologia Surda”. (RUZZA, 2020, p. 60). Nisso me aproximo da discussão de Ruzza (2020), no entanto, me distancio, uma vez que ela procura questões de autoria.

Embora já tenhamos muitas pesquisas realizadas no que se convencionou chamar como sendo de Estudos Surdos em Educação, poucas são aquelas que problematizam a identidade, o povo surdo e a forma de vida surda. Boa parte das pesquisas realizadas no campo, já partem da defesa de tais conceitos, sem investir, com mais cuidado, nas suas formas de constituição. Importante dizer que compartilho da defesa da identidade, da comunidade, da LIBRAS, da diferença surda, dentre outros princípios. Porém, na condição de pesquisadora, preciso exercitar um “distanciamento investigativo” das práticas que analiso. Assim, embora siga acreditando em tais princípios, nesta proposta de dissertação, para poder problematizar o conceito de protagonismo surdo, preciso exercitar sobre mim mesma a reflexão crítica. Faço isso para seguir contribuindo com a comunidade que integro, por meio da promoção de processos de emancipação, organicidade, proatividade e atitude surda. Como já registrei anteriormente, todos estes são conceitos que se atravessam ao conceito de protagonismo. No meu estudo, tento costurá-los a partir de meu material de pesquisa.

3 REFLEXÕES ACERCA DO PROTAGONISMO SURDO



Fonte: Alano (2021).

No mundo em que vivemos, [...] certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil. (ORDINE, 2016, p. 12).

Vivemos em um momento de extrema crise mundial. Conforme afirmações de Chomsky (2020), Konicz (2020) e Badiou (2020), o domínio da sociedade por discursos econômicos, construídos sobre bases de competitividade, explorações e desigualdade, agravam ainda mais as condições de luta do presente. Também afirmam a necessidade de buscarmos outras práticas capazes de gerar resistências às lógicas discursivas dominantes. O entre-lugar desses filósofos se faz presente, animando minhas reflexões sobre a potência dos protagonismos construídos na mobilização da resistência pelo desejo de participar, de ocupar espaços e de abrir espaços para outros. Acredito que os protagonistas surdos, produzidos em meio a ambientes de dificuldades e de necessidades constantes de marcação da identidade do povo surdo, trazem consigo princípios e valores comuns, entre eles, destaco a solidariedade.

Entendo que solidariedade não está acima do bem e do mal e pode ser associada a entendimentos competitivos e de performance pessoal. Todavia, entendo que a solidariedade quando associada ao “ser surdo”, pode significar muito mais do que um sentimento promotor de apoio e suporte emocional. Ela pode ser entendida como componente fundamental em uma sociedade em rede. Assim, problematizar o conceito de protagonismo me permite entender melhor as questões cruciais que estes desenvolvem nos entre-lugares.

É certo que os protagonistas têm que fazer um enorme esforço no sentido de serem o que são. Nos cruciais entre-lugares de luta eles desenvolvem a experiência surda. Espero com estas questões ter conseguido elucidar, neste capítulo, os principais paradigmas em torno do protagonismo surdo. Somos todos levados a aprender uns com os outros. A questão da experiência, solidária e sustentável, é inevitável hoje – e também diante do progresso de minha dissertação.

Neste capítulo, problematizo o conceito de protagonismo surdo nos entre-lugares, bem como a questão do surgimento cultural. Busco argumentos em distintos autores da filosofia, da educação e da sociologia, a fim de ler o cenário contemporâneo e este perfil protagonista que atribuo aos surdos, que desbravam caminhos, inicialmente, como povo surdo.

3.1 Os entre-lugares e os protagonistas surdos

Parto dos nossos cenários contemporâneos, em que predomina o fazer do *Homo economicus*, que nos atinge de maneira violenta. O surdo, com muita frequência, é colocado, a partir das categorias da normalidade audista, como sendo inútil. Por um lado, há o intenso controle social audista, por outro, os poucos surdos que conseguem reverberar contra o sistema de correção do corpo surdo, então desencadeado, e ainda alguns ouvintes solidários¹⁷ que se aventuram nesses espaços. Este cenário é crucial. Estas e outras violências nos remetem à desvalorização do surdo em nosso tempo e, assim sendo, os espaços dos protagonistas surdos se apresentam de um modo assustador. Daí que a nossa vida como surdos e o nosso destino estão associados ao terrível controle social, bem como à anomia do corpo surdo através da violência cultural¹⁸ etc.

O arrolamento de aviltamento do indivíduo surdo no contemporâneo, em que predomina o econômico, é longo. O que segue, visa descrever este cenário, o qual tento descrever de forma um pouco ampla, apesar do impacto sobre a vida do surdo.

Temos os espaços da medicina. Neles, se digladiam forças da surdez e dos surdos. É lá que as forças da surdez estão presentes quando falam do implante, da deficiência, da necessidade de cura, e o pior, já estão terrivelmente arraigadas com o implante de nossas crianças. Temos também o espaço dos implantes – que dividem os surdos entre os implantados e os que não são implantados. Temos, ainda, nesse entre-lugar, sujeitos surdos levados à decepção e à depressão, pois não conseguem ouvir (ou devido aos erros

¹⁷ Denomino ouvintes solidários àqueles que colaboram para a causa e a cultura surda e não compartilham de princípios audistas. Entendo que não são todos ouvintes que aceitam. Há alguns com os quais partilham nossa cultura, nossas posições. E os surdos vivem entre eles como sujeitos diferentes.

¹⁸ Esta violência vem da cultura do audismo, em que a LIBRAS é inferiorizada, e a fala é tida como algo superior, sustentada em uma supremacia do ouvir. A cultura surda está em posição de inferioridade. Nesses entre-lugares do audismo, há a insistência em fazer correção da surdez, sendo esta praticada hoje, seja por meios considerados *cyborgs*, ou negando os recursos linguístico-culturais aos surdos. Não imaginam eles o erro neste campo, devido à violência praticada na memória visual que o surdo adquire logo ao “ser surdo”.

que acarretam diversas consequências ao corpo surdo, como a frustração de não terem conseguido ouvir).

Há, também, o espaço da educação, em que as políticas educativas se digladiam entre a legalização da inclusão nos espaços escolares ouvintes, o que gera as desistências das crianças e adolescentes nos espaços educacionais; e a chamada educação bilíngue, malvista por uns, defendida com garra por outros. Temos o espaço dos intérpretes, sendo que temos alguns poucos formados e que são fluentes em LIBRAS, e outros que não tem ética, pois se atravessam na frente dos sujeitos surdos, esmaecendo a protagonização dos processos. Temos o espaço universitário, em que as políticas antagônicas se digladiam. Inclusive, algumas tramas da educação especial perpetuam a ideia dos surdos deficientes, necessitados de cura. Num passado pouco distante, aqueles profissionais nos taxavam de preguiçosos, incapazes, e nos lançavam em espaços dos menos válidos¹⁹, com ideias audiocêntricas sobre nosso povo. Acabavam impondo consequências desastrosas, nos chamando de preguiçosos, necessitados de redução de atividades escolares e impunham um rol sem fim de questões degradantes de nossa cultura.

Não obstante a isto, há discursos médicos que desconhecem nossa diferença cultural e que continuam influenciando, negativamente, as famílias sobre a surdez, deixando os indivíduos surdos numa espécie de anomia mental. Estes espaços universitários entram em contínuos confrontos com as forças das pesquisas em prol da diferença. Alguns exemplos disso consistem nos espaços das pesquisas humanitárias, que valorizam as diferenças do povo surdo, as pesquisas por educação, língua, história e outros atributos do sujeito surdo. Além disso, temos o espaço do domínio linguístico, sendo o português uma língua forte em nosso país, já que predomina com sua soberania em relação as demais. Como o surdo não tem memória da palavra falada em português²⁰, ele não consegue captar facilmente. Neste aspecto, o esforço neste campo da tradução cultural é enorme, por vezes, contraditório.

Recentemente, as investidas da medicina têm nos acusado de vivermos em segregação cultural. Isso é um desrespeito aos surdos, pois tais investidas se refletem em

¹⁹ Já estivemos incluídos aos montes nas salas das APAES, lá vivemos horrores, dos quais guardo lembranças.

²⁰ É muito difícil o surdo conseguir explicar por meio de palavras da língua portuguesa, pois o jeito de captar surdo é aquele explicado por Skliar (1998), ou seja, é pela experiência visual. A memória visual e a memória auditiva são completamente diferentes. Esse aspecto foi debatido no capítulo 2, como sendo o lugar de protagonismo surdo. Os surdos são transplantados para a memória auditiva através dos implantes.

uma ferrenha defesa do implante, da oralização. Tanto é assim que se apelidou nossa melhor instituição²¹ de “pinicão da segregação”. Esses aspectos são visíveis no dia a dia e, esses lugares de luta, requerem presença surda. É aí que os protagonistas surdos se digladiam e desenvolvem suas experiências epistemológicas em favor da construção de novas linguagens para o povo surdo.

No passado, a presença no entre-lugar era muito mais crucial devido às situações desencadeadas pelo audismo como força muito presente, como por exemplo, éramos impedidos de sinalizar nas salas de aula, nos ônibus, nas ruas das cidades; éramos impedidos de termos nossa comunicação visual, isto é, o contexto era diferente. Sempre havia alguém nos policiando, nos delatando. Também havia discriminação. Éramos a presença do inútil. É possível dizer que estes tristes sinais da discriminação negativa, pautada pela noção de normalidade audista, foram diminuindo, em parte, pelo protagonismo surdo²².

A presença do audismo é decorrente das práticas normalizadoras presentes desde sempre. Em alguns lugares, devido à produção intelectual, e mediante a ação dos protagonistas nos entre-lugares, percebeu-se menos presença do audismo nos últimos 25 anos. Dessa forma, no contemporâneo, muitos lugares de enunciação do surdo não se constituem e não se definem de forma dominante pelas práticas clínicas e normalizadoras, mas estas são, muitas vezes, epistemologicamente definidas pelas práticas culturais surdas. Tais práticas fortalecem a diferença surda e são constituídas a partir das experiências com o povo surdo. Embora ainda as investidas a favor do surdo, pautadas pelo audismo, existam e se atualizem²³ puxando para si lutas surdas que se diriam benéficas ao povo surdo, elas encontram mais resistência e enfrentamento surdo, pois hoje são muitos os surdos que ocupam espaços de decisão sobre suas vidas. Nós, os surdos, temos mais formação educacional para ocuparmos lugares de decisões. E temos

²¹ Esta instituição faz referência ao Instituto Nacional dos surdos, o INES, berço da cultura surda, e é a primeira instituição nacional para surdos, criada pelo professor surdo francês E. Huet.

²² Certamente que há muitos ouvintes solidários que corroboram conosco nos entre-lugares de lutas.

²³ Por exemplo, na luta pela LIBRAS nos cursos de formação de professores – no início da primeira década dos anos 2000 –, os surdos defendiam o argumento de que os professores deveriam se comunicar diretamente com seus alunos e em LIBRAS. Os protagonistas viam, na disseminação da LIBRAS, o fortalecimento de uma escola para surdos. Hoje, a atualização dos discursos audistas permitem ver aquela conquista como uma condição necessária para que a inclusão se estabeleça, e o distanciamento social entre surdos também.

mais exemplos de outros surdos que trilharam outros caminhos, que não os indicados pelas determinações da cultura da normalidade.

Quero trazer aqui o que está acontecendo com o discurso dos protagonistas surdos que se situa no entre-lugar. Bhabha, ao se referir ao entre-lugar, deixa clara a emergência de significados culturais distintos:

[...] o discurso da minoria situa o ato de emergência no entre-lugar antagonístico entre a imagem e o signo, o cumulativo e o adjunto, a presença e a substituição [...] O discurso de minoria reconhece o status da cultura nacional – e o povo – como o contencioso, performativo, da perplexidade dos vivos em meio as pedagogias da plenitude da vida. (BHABHA, 1998, p. 221).

Pode-se compreender o que acontece no *entre-lugar*, o que acontece no momento da colocação da diferença surda, das reivindicações da diferença cultural. É aí que acontece a emergência da identidade, da diferença, da proeminência cultural, o performativo, a epistemologia própria. O discurso do povo surdo surge aí nos entre-lugares, se firma como discurso performativo. Além disso, se firmam a cultura, as pedagogias, a forma de vida do sujeito surdo, ou seja, a própria visão do povo surdo. É aí que acontecem lutas, embates, solidariedade, discursos, experiências culturais. É aí que se mostram as ambivalências, os equívocos, o performativo do ser diferente. O entre-lugar é, então, o espaço em que se discute o que se vive; se assume o ser surdo; é o lugar em que se constituem novos significados culturais.

Os intelectuais surdos perceberam e evidenciaram estas diferentes trajetórias com estratégias de resistência. Seguiram investindo em suas formações, na cultura, na identidade e nas escolas de surdos, dando condições de desenvolvimento.

Djamila Ribeiro (2017), em seu livro intitulado *O que é lugar de fala?* cita o que segue:

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistemológico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p.15-16).

Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade euro cristã (branca e patriarcal) para as feministas negras”. (RIBEIRO, 2017, p. 16). Essa reflexão nos dá uma pista sobre quem devia falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são, segundo ela. Com a quebra ou rompimento das narrativas, e fazendo valer nossa voz, nós, os surdos, chegamos ao nosso tempo, marcado por uma crise da solidariedade humana. Vivemos entre as fendas do neoliberalismo e do fascismo desumano.

O aviltamento do indivíduo surdo, nos dias de hoje, é ainda presente e gritante. Há aqueles que não conseguem entender que o não ouvir não é algo que se analise somente pelo viés clínico. Isto é, trata-se de uma condição primordial de identificação linguística cultural, com pessoas que compartilham de uma mesma condição. Portanto, do ponto de vista social e cultural, quando se olha as pessoas surdas apenas pelo viés da audição, ignorando a identidade e a cultura surda, procede-se de uma forma violenta contra tais pessoas. Afinal, a diferença é uma condição cultural e não uma anomalia. Seguir impondo às crianças surdas uma condição universal de normalidade é não as deixar buscar o contato surdo-surdo, que as motivem a ter uma imagem positiva de si mesmas. Nas minhas reflexões, discuti sobre isso²⁴ e concluí que não há humanidade quando não há respeito à diferença. Não há humanidade, considerando a sociedade capitalista e neoliberal, que coloca os valores humanos como um atravessamento de mercado, quando não existe a capacidade desenvolvida nos indivíduos de autonomia, sustentabilidade e solidariedade produtiva.

Para mostrar isso, cito aqui, como exemplo, as discussões entre memória visual e memória auditiva – que deveriam ocupar o espaço científico nas universidades. Trata-se de uma temática tão forte como o feminismo, os debates étnicos, raciais, gays, entre outros, visto que são provocadores de discussões típicas de processos formativos profissionais e acadêmicos. Tais discussões devem ser debatidas até a exaustão. Muitas delas já tiveram seus efeitos nas tramas sociais. Considero que nós, surdos, nos enquadrámos como os negros no aspecto da desvalorização. Como Fernandes (2018) afirma, citando Domingues, a respeito deles: “terrível sistema de exploração do homem pelo homem, em que não contavam senão como e enquanto instrumento de trabalho e capital”. (FERNANDES, 2018, p.11 *apud* DOMINGUES, 2019, p.18-19). Nota-se que

²⁴ Fiz uma reflexão a respeito disto com Godoy, uma doutoranda da UNILASALLE, com a qual conheci as discussões de Lévinas (1982).

eles foram submetidos a tanto. Mas isto também envolve outros aspectos, conforme Fernandes prossegue: “a coerção, a repressão e mesmo a violência constituíam as principais formas de controle social do comportamento dos escravos” (FERNANDES, 2018, p.11 *apud* DOMINGUES, 2019, p. 18-19). A coerção para com eles envolve a servidão humana. Já refletido e protagonizado devidamente, os negros são estes cuja trajetória remete às diferenças. Aqui me refiro às diferenças e, particularmente, à diferença surda – que faz lembrar aqui Lévinas (1982), quando o filósofo nos provoca a pensar no reconhecimento do outro. Para Lévinas (1982), este responder pelo outro, “como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto” (LÉVINAS, 1982, p. 87). Lévinas entende que o outro é o outro, não o conseqüente eu. O outro tem seu lugar de fala. O outro deve falar por si mesmo. Deve ser o outro, o diferente do eu.

Toda a teorização que faz pensar a estruturação ética do sujeito político interessa para quem trabalha com o tema do protagonismo. Afinal, ser protagonista, muito mais do que uma palavra de mercado que ressalta competências empreendedoras, é ocupar-se da abertura de espaços nos entre-lugares, para que mais pessoas possam ocupar. Os protagonistas surdos (ou aqueles que o povo surdo reconhece publicamente com tal) desbravaram tempos muito difíceis de discriminação e descrédito da capacidade dos sujeitos surdos de lutar para ocupar novos espaços, em diferentes âmbitos, inclusive, na própria família, na escola, nas políticas sociais. Talvez, para entender melhor como estou compreendendo o conceito de protagonismo e, mais especificamente, de protagonismo surdo, valha procurar na literatura dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos como os autores de referência articulam e desenvolvem este conceito.

3.2 Protagonismo e experiência nos Estudos Culturais e Estudos Surdos

Tomando como referência o campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, sigo pela linha de pós-metafísicos ou pós-estruturalistas, ou seja, daqueles estudos que, ao suspeitarem das grandes verdades, afirmam que elas são inventadas neste mundo. Ao vivermos e pensarmos em nossas experiências, vamos produzindo formas de nomear aquilo que fazemos, acreditamos e usamos. Nessa linha do *nominalismo dinâmico* (HACKING, 2009), assumo o entendimento de que inventamos as coisas sobre as quais falamos. Portanto, parto do pressuposto de que o conceito de protagonismo se constitui mediante as práticas e as formas de nominar ações e comportamentos dos sujeitos.

Entre as últimas décadas do século XX surgiram ocasiões propícias para que nós, surdos, tivéssemos novamente condições de lutar para estar juntos e iniciar uma difícil jornada de (des) construção permanente de verdades sobre nós mesmos. Eram momentos em que não podíamos falar de povo surdo – ou dar nomes para práticas marcadas por uma forma de vida que, hoje, reconhecemos como sendo surda. Até que as condições para que, como povo surdo, pudessemos constituir e pleitear novas epistemologias ou formas de ser narrado e posicionado nos jogos sociais. Muitos foram os sujeitos surdos que passaram despercebidos na história. Provavelmente, havia aqueles que destoavam do pensamento único, que reinou no Brasil – ou que eram vistos como transtornados, revoltados, sonhadores de um mundo surdo fora deste mundo, em que todos estamos colocados. As lutas surdas pregressas das que estamos vivendo agora são parte das condições de possibilidade para que, hoje, eu, por exemplo, fizesse meu mestrado, com o objetivo de problematizar o conceito de protagonismo surdo.

Ao afirmar que os usos determinam os conceitos, quero dizer que são muitos os usos e, portanto, os conceitos de protagonismo. Cada um deles é bastante interessante, mas eu quero ver o protagonismo cultural, econômico e de sujeitos que, devido as suas condições de vida, precisam lutar para ocupar espaços específicos, não imaginados para surdos.

Embora no capítulo dois eu já tenha trabalhado um pouco o entendimento de protagonismo, retomo aqui a discussão, com o objetivo de torná-lo mais claro para mim mesma. Início fazendo isto localizando a perspectiva cultural que sustenta os Estudos Surdos, e de que me sirvo para, em boa parte, sustentar este trabalho. Mesmo que, para muitos, possa ser uma revisão já bastante dominada, para mim e para os pesquisadores que problematizam a surdez,²⁵ ainda é importante fazer referência à história dos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais nos ensinam a ver “a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política”. (SILVA, 2000, p. 56). Isso quer dizer que, dentro de qualquer espaço cultural, há tensões, pois estes são compostos por sujeitos que possuem distintas concepções e entendimentos a respeito das formas de agir no mundo.

²⁵ Refiro-me a surdez, quando esta palavra se refere ao físico do surdo. Em nossas reflexões anteriores, mostramos quanto este aspecto influi nas tramas sociais e o quanto desperta a revolta dos protagonistas surdos.

As diferenças culturais, que agem no povo surdo, mantêm ativa a reinvenção e a atualização das formas de ser do grupo. Então, embora todos sejamos brasileiros e reinventamos nossas formas de ser, também somos surdos, indígenas, ciganos etc. Não é preciso negociar sua condição de ser brasileiro, para poder ser surdo, por exemplo. Além disso, ainda há as diferenças por dentro do povo surdo, ou seja, não somos surdos de uma mesma maneira, embora nos identifiquemos de forma semelhante e compartilhemos de uma forma imaginária de ser. Esta forma surda é idealizada nos movimentos em torno da invenção da surdez e dos movimentos que fazemos para nos identificar como surdos. Nessa forma de vida surda²⁶, há um rechaço às práticas audistas-ouvintistas, que agem na normalização dos sujeitos surdos. Para os surdos, que partilham de uma cultura surda, nosso normal é ser surdo, usuário de LIBRAS, integrante de um povo com língua, cultura e leis próprias.

Os Estudos Surdos, ao se aproximarem dos Estudos Culturais, produziram argumentos que permitem a diferença de “ser surdo” ser sustentada e explicada academicamente em novas epistemologias. Tal fato, nos possibilita reconhecer conquistas que nomeamos de surdas, pois além de serem conquistas de surdos, também mostram práticas exemplares em nossa caminhada. Por exemplo: educamos nossas crianças surdas, a partir dos exemplos daqueles que conquistaram, bem como ocuparam espaços que julgamos serem importantes e de referência para nós.

De forma orgânica, os intelectuais surdos, por meio de suas práticas, nos fizeram pensar sobre as próprias experiências. Produziram os conhecimentos de que nós surdos precisávamos para escrever nossas próprias experiências, transformando-as em conhecimentos a serem transmitidos. Os intelectuais surdos, mobilizados por suas descobertas e suas novas articulações culturais, políticas e educacionais, junto a amigos e militantes ouvintes pela causa surda, abriram espaços nas universidades, para que a comunidade surda pudesse ocupar. A partir dos primeiros surdos formados na universidade, muitos outros se inspiraram em seus movimentos, pois viam a possibilidade de conquistar novos mundos.

O protagonismo surdo está associado a todos os movimentos culturais que mostram a possibilidade do empoderamento surdo, por meio do reconhecimento da

²⁶ Já aludi, diversas vezes, que em nossos lugares de vida temos ouvintes também, que são nossos pais, irmãos, conjugues, filhos, amigos. Vivemos integrados aos ouvintes, mas também vivemos nossa vida e do nosso jeito.

capacidade surda de pensar sobre e por si mesmo. Nos Estudos Culturais, a palavra “protagonismo” também está ligada aos intelectuais e passa a significar, em relação àqueles que assumem politicamente, conhecimentos em relação à importância das culturas.

Posso crer na afirmação de que o intelectual surdo orgânico (ou aquele que nasce dos entre-lugares do movimento surdo e que pode ou não adentrar na universidade), é alguém com linguagem diferente, comprometido, solidário e não aceita o que lhe coloca fora do contexto cultural específico. Ele age de uma forma crítica e ética, inscrevendo a dimensão econômica como mais uma conquista a ser partilhada em comunidade.

O conceito de protagonista que encontrei em Hall (2003), que é um dos autores que se filiam ao contexto dos Estudos Culturais, é identificado como intelectual orgânico. Hall (2003) também mostra que este conceito difere do intelectual tradicional:

Por um lado, tínhamos que estar na vanguarda do trabalho teórico intelectual, pois, segundo Gramsci, é dever dos intelectuais orgânicos ter conhecimentos superiores aos dos intelectuais tradicionais, conhecimentos verdadeiros, não apenas fingir que se sabe, não apenas ter a facilidade do conhecimento, mas conhecer bem e profundamente. (HALL, 2003, p. 207).

Com esta colocação de Hall (2003), fica claro que os intelectuais orgânicos diferem muito dos intelectuais tradicionais. A forma de conhecimento dos intelectuais orgânicos tem um comprometimento maior, é solidário. Esse comprometimento gera mudanças radicais para a cultura. Em nosso caso, nota-se que os intelectuais tradicionais que têm conhecimentos referentes aos surdos, e que seguem o sistema e os interesses sociais já estabelecidos referentes à surdez, têm interesses diferentes dos que seguem os conhecimentos culturais. Em todo caso, é muito fácil diferenciar.

Para Santos e Gomes (2016), no dicionário, o termo “protagonismo” advém:

[...] da ideia de ser protagonista, protagonizar uma situação; do grego “protagonistês: proto = primeiro + agonistes = ator”, personagem principal ou mais importante de uma obra literária, teatral, cinematográfica ou de televisão; pessoa que, em um acontecimento qualquer, exerce papel relevante ou fundamental (SACCONI, 2010, p.1685). O protagonismo juvenil pode ser conceituado como uma atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla; é uma modalidade de ação educativa, por meio da qual se criam espaços e condições capazes de possibilitar àqueles o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2006, p. 47). Alguns autores apresentam os termos “responsabilização social”, “autonomia”, “identidade” e “cidadania” como sinônimos de protagonismo juvenil, como é o caso de Ferreti, Zibas e Tartuce

(2004, p.413), autores do texto *Protagonismo Juvenil da Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio*. (SANTOS; GOMES, 2016, p. 468).

Estes autores citados por Santos e Gomes (2016), me dão também a ideia de existência das questões inerentes ao protagonismo. A afirmativa da “responsabilização social” é decisiva para se entender o conceito. A ideia de “responsabilização social” para refletir sobre o protagonismo é interessante e, de igual modo, a “autonomia”, a “identidade” e a “cidadania”. Isso indica que alguém precisa assumir a ordem, para que questões culturais não se percam e este alguém é o que podemos chamar de protagonista.

A “responsabilização social”, de acordo com Serpek (2006), seria um quesito próprio ao protagonista. Esta questão indica que é uma capacidade de:

[...] associar, selecionar, restaurar, organizar, e transformar experiências passadas, conhecimentos e percepções presentes produzindo combinações únicas. Com esse processo, obtém-se gratas surpresas, diferentes e novas, tanto para a pessoa como para o entorno. (SERPEK, 2006, p. 249).

O indivíduo com responsabilidade social vive a questão da solidariedade, no caso, o surdo conhece as questões pertinentes aos entre-lugares da cultura surda, as respeita, estuda, reverte em benefício comum. Responsabilidade social é algo presente e criativo no protagonista. Algo que leva a leitura do passado às questões do presente, ao engajamento em seu grupo cultural. A questão de grupo é importante marcar, pois o protagonista surdo, comprometido com a identidade, a comunidade e responsável socialmente, é aquele que reverte os ganhos de suas lutas para o bem comum de sua comunidade. Com certeza é possível discutir porque seus ganhos não vão ao encontro de quaisquer pessoas. Entendo que, como o atravessamento identitário é o grande marcador cultural surdo, ele está preso a uma noção de agenciamento pelos interesses de seu povo.

Por mais que as lutas surdas estejam sempre relacionadas ao povo surdo, e que a cobrança entre nós para que isso aconteça, seja grande, os surdos possuem condições para desenvolverem autonomia. Eles são educados ao longo de suas vidas na escola de surdos (aqueles que puderam ir para essa escola), e são educados a perceberem a si mesmos como militantes, conscientes da causa surda. A criação de novas linguagens para descrever a diferença surda pode acontecer com cada pessoa surda ao fazer seus caminhos. Por exemplo, hoje, nas políticas, temos vários surdos que se posicionam de maneira distinta, mas todos são chamados para a representação dos surdos. Todos são

reconhecidos pelas portas abertas, mas todos possuem espaço para se posicionarem e entrarem no debate.

Conforme Borges *et all* (2008):

Na filosofia, Kant é quem introduz o conceito de autonomia. Enaltecendo a razão como detentora de lei própria, caracteriza o indivíduo racional como aquele possuidor de independência para determinar seus desejos e objetos de desejo, com liberdade de vontade. Este seria o indivíduo autônomo. Contrasta com o termo heteronomia, caracterizando-a como um aprisionamento da vontade ao desejo de alcance de ideais como o da moral, felicidade ou perfeição. (BORGES *et all*, 2008, p. 15).

Um sujeito surdo autônomo assume a responsabilidade para si de se autogovernar, dando razões que justifique suas escolhas. Afinal, não é mais dependente do desejo do outro, como muitas vezes aconteceu com os surdos, devido a estes não terem a palavra para se colocarem. Com sua vida sob controle e autogoverno, a identidade surda, operada no interior do povo surdo, é o elo que permite reconhecer o que hoje denominamos de identidade surda.

Considerando que o reconhecimento do direito à identidade é um dos meios pelo qual se efetiva o exercício aos direitos políticos e civis (como o direito a votar, à igualdade diante da lei, à família) e direitos econômicos, sociais e culturais (como saúde e educação), ele é essencial para a participação em uma sociedade democrática. (MAGNO, 2012, p. 26).

E este autor continua:

No plano internacional da proteção dos direitos humanos, o direito à identidade é interdependente ou imanente de outros direitos, como o direito a ser registrado, o direito ao nome, o direito à nacionalidade e o direito à personalidade jurídica e também os direitos vinculados à família e à sucessão. (MAGNO, 2012, p. 25).

A questão da identidade, obviamente cultural, se torna imprescindível para entender o protagonista. Ele age de acordo com sua identidade e esta, por sua vez, se encontra agregada na sua cultura, seu povo, no caso. Identidade e cultura andam juntas.

Concordo ainda com Santos e Gomes (2016), que a cidadania é uma referência à qualidade e aos direitos de cidadão, conseqüentemente, também do seu comportamento. “Importante salientar que o conceito de cidadania perpetua sua dinamicidade, ao contemplar, ainda, outros debates, como o direito de grupos minoritários, direitos culturais, sexuais, de imigrantes e estrangeiros”. (NASCIMENTO, 2017, p. 115).

Estas considerações, que mostram o caráter construído da identidade e do povo surdo, permitem entender o protagonista surdo tanto como aquele que reforça os elos identitários e culturais de sua etnia, por meio de sua ação ativista e/ou militante, quanto como aquele que é gerado no interior da própria cultura. Não há protagonismo surdo que antecede as condições de sua emergência cultural. Ninguém nasce protagonista. Não é um traço natural, mas é desenvolvido em meio a uma educação com liberdade e crítica.

O “ser surdo” é a compreensão dessa diferença no mundo de hoje e chega a ser difícil. Como falou Ordine (2016, p. 17): “no mundo em que vivemos, dominado pelo *Homo economicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil”.²⁷ Um mundo cada vez mais pautado pelo desejo de uma normalidade extrema, torna mais difícil a vida daqueles que não se enquadram tão tranquilamente nos padrões de uma maioria. Ser surdo, quando os saberes que o pautam advêm de uma lógica, torna a vida do surdo, que se entende assim e cultiva a relação com outros surdos, uma luta constante. Conforme Lopes (2017b, p. 283), “a revolta surda é um dos bons exemplos para responder à provocação foucaultiana. ‘É inútil revoltar-se?’”. A revolta e a resistência são ingredientes sem os quais a existência surda não seria possível.

A existência surda de que me fala Lopes (2017b), não se refere somente ao acontecimento do nascimento de uma criança surda, é muito mais do que isso, significa uma vida construída em meio a interações com outros – que compartilham uma forma de vida semelhante. Ao trazer Michel Foucault para nos provocar a pensar se é inútil revoltar-se, as histórias recentes de mobilização coletiva surda é o que me interessa neste momento de investimentos contra coletividades. A autora responde dizendo que a revolta para os surdos é a própria condição de existência de nosso povo. Nesta linha de argumentação, e voltando ao tema central deste capítulo, a revolta surda pode ser entendida como o combustível de uma atitude protagonista, de um tipo de forma de vida como surdos. Tipífico o protagonismo, pois há muita diferença entre ser protagonista lutando para eliminar o outro, e ser um protagonista tentando trazer o outro para ocupar espaços antes não ocupados. Talvez por eu ser surda, reconheço, nos diálogos entre surdos, protagonistas que nos mobilizam a seguir em frente e que nos encorajam a tal conquista. Porém, não estou dizendo que todos os surdos protagonistas reajam da mesma maneira. Como qualquer um, os surdos também são diferentes entre si.

²⁷ Quando estava cursando a disciplina com o professor Rodrigo Silva, em 2020, conheci este interessante texto.

Considerando as discussões acima de Lopes (2017b), bem como as discussões de Witches e Lopes (2018), as formas de resistência surda podem ser entendidas como um componente do *éthos* surdo (LOPES; THOMA, 2013). Isso porque devido à dispersão dos nascimentos de indivíduos surdos, a luta pelo seu reconhecimento, e pelo reconhecimento da necessidade de ser surdos, depende de uma existência em luta. Tal existência requer a compreensão de uma outra normalidade, uma normalidade que se constitui em meio a cultura – e não a partir de discursos clínicos de saúde. Witches e Lopes, (2018, p. 10), afirmam que a condição de uma luta permanente por outros campos de significação da normalidade surda, acaba determinando a luta como um marcador da alma surda. Entendo que tal demarcador impulsiona aqueles que exercem um tipo de protagonismo, com preocupação coletiva, a voltar-se para os surdos. Trata-se de uma relação entre nós que precisa ser mantida, para que não enfraqueça as conquistas que ainda são necessárias. Neste sentido, afirmo que o protagonismo surdo, embora como todas as relações que se estabelecem a partir de uma grade de inteligibilidade neoliberal, também é construído e estimulado pelo capitalismo neoliberal, de tipo gestor. E carrega consigo a necessidade de reconhecimento público da diferença surda. Portanto, não se trata de um surdo fazer um voo sozinho, eliminando aqueles que o sustentam, mas de levar a possibilidade da existência surda e da sua própria existência adiante.

Considerando as reflexões dos parágrafos acima, volto para a discussão de Ordine (2016), sobre a utilidade do inútil, e para a de Lopes (2017b), sobre a utilidade da revolta surda. No neoliberalismo, nós, os surdos, e tantos outros representantes de grupos específicos encontramos lugar nas tramas sociais, porque as diferenças são vistas como sendo motores da economia. Assim, temos, no neoliberalismo, uma possibilidade de luta e de existência. Talvez seja essa uma das razões pelas quais os surdos ainda sigam em suas batalhas e em suas existências como sujeitos coletivos. Porém, nossa revolta pode gerar incômodos para a lógica neoliberal, no momento em que aqueles protagonistas, que carregam consigo coletividades, podem ser entraves ao individualismo e a um tipo de competição. Portanto, como disse Lopes (2017b), não é inútil revoltar-se – até porque é a forma de existirmos; e porque é a forma de resistirmos ao individualismo e à morte.

O contemporâneo é marcado pela inovação provocada pelo *Homo economicus* e como sabemos, tal inovação atinge as diferentes culturas, o povo surdo não fica imune à tais transformações. Todos estamos sobre a mesma grade de inteligibilidade neoliberal. Se todos são atingidos pelas inovações de nossos tempos, inclusive pelas ameaças que ele traz, temos que investir, cada vez mais, em educação, para que os indivíduos possam ter

repertório de conhecimento cultural, a fim de seguirem suas lutas, abrindo portas para outros. De acordo com Lopes (2018), precisamos nos questionar a respeito do quanto as mudanças desse tempo em que vivemos já nos impactam mudando as nossas percepções de vida. Como vamos educar nossos jovens surdos para esse mundo tecnológico digital? Qual o papel do surdo protagonista neste tempo? Como ele se constitui? Essas e outras perguntas dão sentidos a este trabalho.

As perguntas feitas acima mobilizam parte deste trabalho, pois elas servem como orientação de percurso. Entendo que para compreender melhor como se constitui o protagonista surdo, e qual seu papel junto aos surdos, é preciso seguir deixando mais claro, para mim mesma, o entendimento de protagonismo e o que está implicado nele. Conforme avanço em minhas leituras, compreendo o protagonismo como uma espécie de posição de sujeito que é móvel e, às vezes, pode ser anônima, pois nem todo o protagonista pode ser pensado de uma maneira.

Protagonismo é um termo pelo qual representamos, em nosso tempo, o que os sujeitos podem assumir em diferentes posições, de acordo com o momento na história, no contexto das culturas, no tempo, nos entre-lugares. Não é um conceito fechado, mas é um conceito líquido, ou seja, ele toma formas variadas dependendo do tempo, do entre-lugar e da experiência vivida.

A palavra protagonismo, embora seja bastante utilizada no presente, muitas vezes, se confunde com outras palavras usadas por aqueles que estão implicados direta ou indiretamente ao surdo. No povo surdo, o que estou chamando aqui de protagonista, também é apontado como herói, ativista, militante etc. Todas essas posições de sujeito, em certa medida, podem compor o protagonismo. Para Vianna (2016), protagonismo implica no reconhecimento da liberdade e da autonomia do sujeito, bem como na capacidade de tomar iniciativas nos entre-lugares de lutas ou propor novas saídas. A autora, ao pesquisar o protagonismo jovem, afirma que protagonismo implica em um compromisso assumido pelo sujeito. Alerta que o termo não traz consigo juízo de valor positivo ou negativo. Ele pode ser um protagonismo positivo ou não. Portanto, nem todo protagonista pode estar preocupado com o bem-estar do outro ou ser responsável por um coletivo.

Vianna (2016, p. 33) opera em sua dissertação articulando os conceitos de protagonismo, autonomia, heteronomia e alteridade. A meu entender, os conceitos de liberdade, autonomia, respeito e responsabilidade estão diretamente ligados (ou não) ao

protagonismo. Portanto, discordando da autora, esses não são conceitos paralelos, mas há uma certa hierarquia que os posicionam.

Singer (2017), ao desenvolver o conceito de protagonismo, o relaciona diretamente com a educação e a escola. Para a autora, o protagonismo deveria ser uma premissa para a educação e, principalmente, para a escola. A autora afirma que o protagonismo acontece na escola, quando os professores também possuem espaço de autonomia para poderem ser protagonistas. Na mesma linha de argumentação, Friedmann (2017), chama a atenção para os espaços de liberdade, dados tanto pela família quanto pela escola, para que o protagonismo se constitua como uma possibilidade formativa. A autora afirma que uma educação mais aberta e menos controladora pode dar espaço para o desenvolvimento de uma criança e de um jovem protagonista.

Interessante acompanhar as discussões realizadas sobre protagonismo e escola. Elas trazem atravessamentos variados para serem aprofundados, porém são recorrentes em apontarem a autonomia, a responsabilização, a liberdade, a solidariedade, a confiança e a diminuição da opressão sobre os indivíduos. Além de reconhecer tais atravessamentos, Goulart (2017) acrescenta aspectos arquitetônicos na constituição do protagonismo. A autora afirma que a arquitetura pode contribuir, fortemente, nas formas de vida e na formação de valores de uma comunidade. Um espaço aberto, que permite a interação entre nós, os encontros e a convivência podem favorecer o desenvolvimento de um sentimento de responsabilidade coletiva e protagonismo. Na mesma linha de Goulart, Pasquali (2017) afirma que protagonismo é uma experiência construída coletivamente e jamais constitui um ato solitário. A transformação de uma dada realidade vivida por um grupo é o que faz movimentar parte do desejo daquele que protagoniza.

Rangel (2016), ao problematizar a figura do herói surdo, permite que identifiquemos, em suas reflexões, traços protagonistas. A autora escreve sobre o compromisso ético, psicológico e social daquele que é considerado um herói. Entendo que as características do herói, tal como fé, coragem, força de vontade, determinação, paciência, se apresentam também no protagonista – seja em maior ou menor grau.

Grossberg (2012, p. 28), também nos permite pensar o protagonismo, mesmo que indiretamente, ao argumentar sobre o militante. O autor identifica o militante como o sujeito a dizer a verdade, a pensar e agir por si mesmo e que, geralmente, identifica o outro como aquele que não sabe. Isto é, intui que o outro é necessitado de uma outra maneira de viver. Dá para perceber aspectos do protagonista no sujeito militante, mesmo que defira, pois me parece um atuante com atenção à economia.

Weber (2013), ao problematizar a liderança, afirma que ela é realizada por alguém que possui carisma, que motiva o sujeito com força e devotamento. O líder que vive em sua causa se empenha por sua obra. Weber (2013) reflete:

[...] a dominação por força do devotamento daquele que obedece ao “carisma” puramente pessoal do “líder”. É que nesse ponto encontra-se enraizada a ideia da *vocação* em sua mais elevada expressão. O devotamento ao carisma do profeta ou do líder na guerra ou do grande demagogo na *ekklesia* ou no Parlamento significa que ele, pessoalmente, merece ser o condutor dos homens, segundo um “chamado [ou vocação]” interior; significa que os indivíduos se submetem não por força do costume ou de um estatuto, e sim porque creem nele. O líder, é bem verdade, vive para sua causa e “empenha-se por sua obra” se for mais do que um oportunista mesquinho e presunçoso. O devotamento de seu séquito – discípulo, seguidores, partidários absolutamente pessoais –, de todo modo, se volta à pessoa e às características do líder carismático. (WEBER, 2013, p. 436).

O líder vive para sua obra. O líder conduz, sabe a direção, interage com seus companheiros que, por sua vez, estão ao seu lado. Ele é um sujeito solidário, interessado, busca sustentabilidade ao seu grupo. Interage com todos os membros, distribui aspectos importantes da liderança: convoca, escuta, distribui tarefas, planeja e muito mais.

Coutinho e Bonassi (2017, p. 10) identificam outro tipo de liderança como sendo aquela do sujeito que fornece o pensamento estratégico às instituições. Entendo que ser estrategista pode ou não compor a personalidade de uma pessoa protagonista. Nem sempre tal atravessamento aparece determinando parte das condições para um protagonismo.

Ao chegar até aqui, um outro assunto me instiga: a experiência dos protagonistas. Uma questão surge: o que é o protagonista? Ou, ainda, outra questão: que tipo de experiência eles fazem? Trago presente a experiência dos protagonistas, pois esse foi um dos elementos com que tive de lidar durante a pesquisa. A questão não é somente: O que é a experiência? Qual o seu conceito? Como o protagonista a adquire? Mas sim, como ela está presente e onde a adquire.

Thompson (1981, p. 10) deixa claro sobre a existência das experiências herdadas nos entre-lugares. Ele diz: “quando alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus”. Para este autor, a experiência pode ser a consciência identitária, cultural, consciência do vivido, do percebido:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo. E em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON,1981, p. 182).

As experiências que os protagonistas falam, eles as adquirem e, nesse sentido, Almeida (2014, p.17) afirma que não sabemos exatamente quem *faz experiência*, uma vez que esta não pode ser dita como exclusiva “de alguém”, mas “se faz” em jogos de forças. Desse modo, os achados vividos e sentidos nos entre-lugares são tidos como experiência de momentos específicos. Os protagonistas, em situação de diálogo com os audistas, reivindicam a identidade cultural surda. Os entre-lugares são áreas que levam a experiência para os protagonistas, pois permitem perceber como experienciam a transformação. Reis (2015), em sua tese, também registra esse tipo de experiência:

As experiências que ouvimos e narramos têm o potencial de desestabilizar, atualizar e fazer emergir indagações sobre nós mesmos, tencionando sentidos e certezas que guardamos. Portanto, as narrativas que ouvimos e narramos cotidianamente ressignificam as experiências passadas, a partir do ponto de vista do presente. Ao narrar um acontecimento que aconteceu no passado, o sujeito o faz à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros significados que foram posteriormente estabelecidos. Isto é, ele narra o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada. As narrativas, por esse ponto de vista, são processos permanentes de ressignificação. (REIS, 2015, p.71-72).

Essa ressignificação cultural é defendida por Reis (2015), através das experiências surgidas nos entre-lugares em que os surdos fazem acontecer os diálogos. As experiências, ou seja, o vivido e o contado são o que estabeleci como a necessidade de filmar, de ler, de ver o que os protagonistas tinham a dizer sobre um acontecido – que veio a ser narrado por outras linguagens, outra epistemologia, desde que os protagonistas surdos subiram a este palco.

Enfim, os autores citados acima me permitem construir conceitos para operar neste trabalho, pelo menos para me ajudar a entender melhor como posso identificar os atravessamentos que aconteceram na vida daqueles que o povo surdo reconhece como sendo protagonistas. Assim, posso me afastar um pouco das formas de nomear tais sujeitos, ao me aproximar de experiências de vida narradas por pessoas surdas – nomeadas pelo povo surdo como protagonistas.

3.3 Protagonismo no entre-lugar da educação

Dos autores citados anteriormente, vários trazem o protagonismo como algo a ser desejado e desenvolvido por um tipo de escola transformadora. Embora falar de escola transformadora pareça estar na moda, não vou nesta direção. Entendo que toda a escola que educar para a diferença, a responsabilidade e o respeito às diferenças estará revertendo a transgressão de questões estabelecidas sobre nós – e pode contribuir, de forma significativa, para a formação de protagonistas. Porém, nem toda a escola que consegue passar esses princípios para os alunos ouvintes, consegue fazer o mesmo para com os alunos surdos. Nestes entre-lugares, acontecem atravessamentos linguísticos e culturais que acabam se tornando, para os alunos surdos, espaços de contestação. Um aluno surdo que não consegue estabelecer sua comunicação e interagir amplamente com surdos e escolares, não consegue usufruir das condições para uma educação capaz de transformar a realidade do presente.

Em “Democracia e Educação”, no capítulo IX, esclarecendo a tensão entre a autonomia do desenvolvimento das capacidades humanas individuais e as pressões sociais, Dewey (1859-1952) estabelece a existência de duas teorias. O que concorre a uma ideia da dimensão eminentemente social da educação, acentuando, ao mesmo tempo, como tarefa indispensável da própria educação, o cultivo das capacidades humanas. Este pressuposto de Dewey concorre como elemento necessário quando falamos dos protagonistas. Nossos protagonistas surdos, em nosso caso, continuamente estão se debatendo nas tramas por uma educação voltada ao respeito às capacidades humanas e culturais dos surdos. Verdadeiramente, busca-se uma educação que une o laço humano e social, que une o povo surdo.

O protagonismo sempre se colocaria como uma questão de mudança complexa possível e presente na educação. É uma concepção de educar para a sociedade, como a proposta deweyniana, que estabelece que “a noção de desenvolvimento natural como núcleo da teoria educacional defende o desenvolvimento das capacidades humanas de maneira espontânea, sem a interferência direta da sociedade e do próprio educador”. (DALBOSCO, ROSSETTO, 2019, p.71). Vemos aqui a teoria do desenvolvimento natural de Rousseau, como também a teoria da eficiência social, a qual é também a proposta teórica de Dewey.

O que Dewey entende por cultura e em que sentido ela engloba, tanto o desenvolvimento natural como a eficiência social baseada na simpatia inteligente? Por que o desenvolvimento das capacidades humanas depende desta noção abrangente de cultura? Estas duas questões resumem não só os aspectos mais importantes do capítulo IX, como também, em certo sentido, da referida obra como um todo. Não é possível compreender a educação como crescimento e como força impulsionadora das capacidades humanas sem problematizar o sentido de cultura. Educação é cultura no mesmo sentido em que democracia é modo cultural de vida, significando, por isso, mais do que sistema político de governo. (DALBOSCO, ROSSETTO, 2019, p. 81).

Para ambos, Rousseau e Dewey, a educação é sinônimo de desenvolvimento das capacidades humanas, e estas se desenvolvem em torno da cultura. Porém, para Dewey, tal desenvolvimento permite assumir a possibilidade cultural em busca da boa cidadania como forma de vida.

Thompson, por sua vez, também se volta a esta proposição:

A nação depende de um conjunto de cidadãos bem informados e civicamente conscientes para sustentar as suas tradições democráticas, especialmente agora que ela está se ajustando à sua própria heterogeneidade social e à mudança de papéis dentro de um mundo cada vez mais interdependente e em transformação. (National Council for the Social Studies). (THOMPSON, 2005, p. 28).

Isso é importante quando há a conquista, pelos estudantes, dos conhecimentos dos direitos nas sociedades, nos movimentos de lutas e também quando se conquista o respeito às diferenças, a solidariedade, a cidadania e o valor moral. Sendo assim, acredito que nossos protagonistas estariam mais presentes aos problemas do povo surdo, mais concentrados na causa. Vamos à recomendação, também transmitida por Thompson, aos educadores:

No século XXI, os educadores de todas as disciplinas têm o desafio de ensinar os estudantes a serem cidadãos mais pensantes, responsáveis e conscientes numa cultura repleta de mensagens contraditórias. O *National Council for the Social Studies* (NCSS) afirma que o “propósito principal dos Estudos sociais é ajudar os jovens a desenvolverem a habilidade de tomar decisões embasadas e sensatas para o bem público como cidadão de uma sociedade culturalmente diversa e democrática dentro de um mundo independente” (THOMPSON, 2005, p. 28-29).

Entendo que, a partir daí, as responsabilidades educacionais influem sobre as práticas dos protagonistas, assim, contribuem para a presença de ambas no contexto social. Como detentores de poder, se assemelham entre si e, nesse aspecto, devido à força de lealdade, devotamento pessoal, heroísmo e outras características do protagonismo, possuem elementos que os mantêm constantes.

Enfim, protagonismo e educação mantêm uma relação intrínseca um com o outro. Quando me refiro à educação, quero ampliar o argumento para além da escola. Penso em uma sociedade educadora (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Uma sociedade que cobra, que exige uma postura do sujeito surdo, que permite que ele transite e se encontre no povo surdo, acredito que isso pode instrumentalizar o sujeito para viver a sua diferença com orgulho de ser surdo. Também pode valorizar as conquistas surdas, estimulando os indivíduos a seguirem com seus movimentos e lutas. Ao focar na sociedade educadora, quero provocar a escola a se repensar. Tanto a escola regular com surdos incluídos, quanto a escola de surdos. Nem uma e nem a outra estão isentas de exercerem sobre si mesmas a hipercrítica, ou seja, uma crítica radical sobre os entendimentos e as representações que fazem dos sujeitos surdos. Uma escola de surdos que rompa com o olhar da Educação Especial, por exemplo, é uma escola que não aceita mais ser chamada de especial e que desafia, exige dos surdos, aprendizagem, desenvolvimento, responsabilidade, autonomia, coragem, solidariedade e heroísmo.

Um outro atravessamento necessário para conceituar e entender o protagonismo na sua relação com a educação e a escola, é a liderança. Cada vez mais entendo que, na escola, seja qual for ela, precisamos discutir e envolver os alunos surdos e ouvintes em uma formação crítica. Isto é, em uma formação ética, capaz de estruturar um sujeito político e comprometido com uma atitude contemporânea de mudança.

Aqui surge outra pergunta: quais lutas, quais políticas deve o aluno, como sujeito político, praticar? Essa é uma questão crucial. O que entendo por política? Essa pergunta Weber (2013) responde:

O conceito é extraordinariamente amplo e abrange todo tipo de atividade autônoma de *liderança*. Fala-se da política de divisas dos bancos, da política de descontos Reichsbank, da política praticada por um sindicato durante uma greve, pode-se falar da política pedagógica de uma comunidade urbana ou de um lugarejo, da política que um presidente de associação pratica ao dirigi-lo; enfim, da política de uma mulher inteligente que esforça em governar seu marido. (WEBER, 2013, p. 433).

Um conceito desses é grande demais. Mas podemos aqui, com Weber (2013), não o aprofundando, mas tentando adentrar em um campo sociológico, entendê-lo minimamente, e ver como este conceito compõe o protagonismo. Uma liderança pode ocorrer em qualquer espaço e lugar. Ela se exerce sobre homens e mulheres capazes de dizerem o que querem e serem livres para fazer escolhas.

Assim como o protagonismo, liderança não traz em si o bom e o mal, mas ela pode ser formada e realizada por qualquer caminho. Eis aí a importância da educação na formação de líderes. Novamente remeto-me à educação em uma dimensão mais ampla, mas também me refiro à escola. Da educação, porque a experiência da liderança se desenvolve na vida. Da escola, porque há uma intencionalidade pedagógica que precisa ser discutida, bem como conhecimentos aprofundados, para que tenhamos clareza sobre a finalidade em formarmos líderes. A escola, insisto, qualquer escola do século XXI, precisa ter o compromisso com a transformação da sociedade. Necessitaremos de lideranças que ajudem o povo a olhar mais longe e a ter condições renovadas de lutas. Os surdos necessitam de protagonistas que tenham uma liderança capaz de fazerem as pessoas os seguirem, não para que sejam obedientes, mas para que pensem e nos conduzam para uma vida digna, participativa, autônoma e em sociedade.

Toda essa discussão que envolve o protagonismo emerge nos últimos anos de distintos movimentos. Todos destacam a capacidade de autonomia, liderança, responsabilidade, solidariedade, dentre outros. Porém, quando trago meu interesse em estudar o protagonismo surdo, quero aprofundar a compreensão de como os surdos entendem o protagonismo. Além disso, quero conhecer as histórias daqueles apontados pelo povo surdo como sendo protagonistas e líderes de movimentos surdos, para poder entender como a experiência de suas vidas os tornaram protagonistas. Para isso, é importante dizer que opero no campo da educação e, dentro deste, vejo a escola como espaço de intencionalidade pedagógica. A educação entendo como a própria experiência da vida que vai, entre vivências, conduzindo os sujeitos a serem de determinadas maneiras.

O protagonismo surdo é feito no próprio povo surdo, como, por exemplo, por grupos de surdo-negro; surdo-cego, mulheres surdas, jovens surdos etc. Ou, ainda, pelas temáticas de cultura, língua, educação, leis, intérpretes e outras. As aprendizagens feitas entre surdos poderão nutrir uma experiência protagonista que se dará na convivência do povo surdo, nas trocas culturais. O protagonismo surdo que entendo, então, é uma questão de aprendizagem cultural inerente do povo surdo²⁸?

Todos os possíveis indivíduos surdos necessitam ajudar na solução de problemas reais, constantes no povo surdo, para construir seu papel de posicionamento, empoderamento e autonomia, a fim de enfrentar as lutas e as políticas culturais para

²⁸ Protagonismo no povo surdo. Sim, é disso que tratamos, mas não impede de alguém fazer protagonismo em outras culturas.

surdos. Entendo que nem todos os surdos têm um perfil para serem protagonistas. Entendo, também, que na escola podemos contribuir com a formação dos sujeitos surdos, instrumentalizando-os com conhecimentos e desenvolvendo capacidade reflexiva crítica – orientada para o princípio político do comum. Por fim, entendo a necessidade de os surdos lutarem mais para poderem viver como povo surdo nobre e livre. Nós, os surdos contemporâneos, estamos mais fortes no que se refere aos direitos conquistados e na possibilidade de nos encontrarmos, mesmo com outros surdos; e também mais fortalecidos como sujeitos políticos, ou seja, mais engajados em causas comuns – mesmo que isto seja uma variante em nosso tempo. Nossa educação de base neoliberal, cada vez mais contribui para isso, para fazer surgir protagonistas de mercado, e não protagonistas sociais e culturais, ocupados e atentos. Mudanças contemporâneas estão presentes. Então, como ser surdo protagonista contemporâneo? Muitos exemplos de protagonistas perderam espaço no cenário nacional. Como seriam os novos tempos? Haverá perspectivas? Um novo espaço teórico da solidariedade?

Em meados do ano de 1980, Padden e Humphries, nos Estados Unidos, foram protagonistas pioneiros do discurso que acabou rompendo com a hegemonia audista e assumindo novamente o lugar de fala do surdo em sua diferença, seu totem²⁹ cultural. Do mesmo modo, no Brasil, houve a criação da FENEIS, por Carlos Alberto Góes, no Rio de Janeiro, em 1987, com a sua luta pela aceitação dos surdos. No Sul, em 1997, o povo surdo gaúcho contava com vários protagonistas: Carlos Alberto Góes, Gladis Perlin, Wilson Miranda, Marianne Stumpf, André Reichert, Gisele Rangel etc. Eles lutaram e puxaram o povo surdo para o seu próprio reconhecimento como surdos, como sujeitos de um povo específico, com língua e identidade surda. Tivemos estudos com respeito à identidade, diferença, cultura e educação de surdos. Patrícia Rezende, vice diretora de políticas educacionais e linguísticas da FENEIS, como uma protagonista surda forte, foi decisiva nas negociações pela educação de surdos com o Governo Federal. Daí se iniciou o lugar de enunciação do surdo no Brasil. A marcação surda de nossa diferença foi feita nos entre-lugares de luta, a partir de sua ação protagonista, marcante, solidária, de

²⁹ O totêmico é um organizador, como é citado por escritores antropológicos, bem como pelos escritores que tratam de economia. O totêmico constitui o aspecto natural, não é o sujeito em si. Representa aqui o natural que agência, identifica e une ao natural. Assim, as forças de atração surdo-surdo podem se constituir em forças do “organizador totêmico”, um agenciador simbólico. Desta forma, como usuários da visão, vamos constituindo os signos por ela captados e nos constituímos em excelentes leitores, por isso usamos LIBRAS de acordo com Lennard J. Davis, professor na Binghamton University of New York, no ano de 1996.

conhecimento e reflexiva. Há, aqui, algo incomum, a presença protagonista, principalmente do sul do Brasil, que cresceu e se qualificou. Isto é, os surdos nomeados anteriormente adentraram nas universidades e, junto com um movimento de formação, se engajaram em produzir reflexões e conhecimentos para sustentarem suas lutas. Surdos intelectuais foram mentores protagonistas.

Na contemporaneidade, com a ênfase em um tipo de desenvolvimento de protagonismo essencialmente financeiro e competitivo, os surdos parecem estar mais comprometidos. O individualismo recente parece arrastar os surdos para uma simplificação de suas ações e políticas, mas o protagonismo não dorme. A dissidência de surdos é bem visível, em parte, porque há causas essenciais ganhas pelos surdos que estão nos entre-lugares de luta, mas por outra parte, porque a formação que possuem já não está mais voltada para o fortalecimento identitário. Muitos jovens surdos na internet querem seguidores e não, necessariamente, pessoas engajadas e interessadas em mudar as coisas (ZILIO, 2020). O individualismo e a banalidade da vida de consumo parecem ser mais interessante do que os entre-lugares de luta pela defesa do comum surdo. Muitos já denunciaram o apagamento dos surdos e, ao mesmo tempo, sua visibilidade e diferença.

É este o momento em que a voz do surdo cala, não somente no Brasil, mas também em outras partes do mundo. A questão a ser formulada aqui é: por que volta este massacrante momento ao surdo? O que está acontecendo? As evidências apontam dispersão entre os protagonistas. Temos o exemplo evidente da Patrícia Rezende no debate, na Audiência Pública do Senado Federal. Ela foi enfática ao tirar o microfone de Rosangela Machado,³⁰ que continuava falando e proferindo suas percepções aos surdos. A partir daí, Rezende foi criticada por seu comportamento pela maioria dos surdos. Sendo assim, muitos surdos começaram a se revezar nas críticas, enfraquecendo as frentes de lutas. Rezende muito sofreu a incompreensão, visto que muitos surdos não entendiam esses entre-lugares de lutas.

Concluindo o capítulo, noto que a questão da solidariedade e da sustentabilidade, tão necessárias hoje, se compõem nos campos de reflexão. A solidariedade, no que representa a dar o que tem; e a sustentabilidade econômica, no conseguir recursos humanos. O prenúncio de melhores tempos vai se estender até quando?

³⁰ Na ocasião, era coordenadora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e estava presente durante o encontro dos surdos no Senado Federal.

4 ESTRUTURAÇÃO DE UMA FORMA DE FAZER PESQUISA: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS



Fonte: Alano (2021).

Quanto mais longe se leva os limites do conhecimento, quanto mais longe se leva o descobrimento do mundo, tanto mais o mundo faz implosão e se torna orbital. (BAUDRILLARD, 1991, p. 136).

Seguindo o roteiro de meus capítulos até aqui, o meu objetivo era o de contextualizar meu interesse pela temática de experiências do protagonismo surdo. Por isso, no primeiro capítulo, me posicionei frente ao tema e a minha própria história de vida como surda. Tive intenção de colocar o foco de minha vida e experiência, e partir em direção a ser pesquisadora surda, bem como incluir ideias concretas para dar rumos a esta dissertação. Toda a produção consistiu em conversar com autores que me ajudaram e que mantiveram o diálogo comigo, fazendo pensar ora os surdos, ora o protagonismo e ora a experiência com o protagonismo surdo.

No segundo capítulo, procedi a uma revisão de literatura a respeito de pesquisas que trabalharam com o conceito de *protagonismo* e, mais especificamente, com o de *protagonismo surdo e experiência*. Utilizei as principais bases de dados: a CAPES e o *Google*, além de pesquisas de algumas universidades brasileiras. A partir de minhas buscas, percebi que a pesquisa que eu objetivava fazer, e começara a desenhar, tinha um certo ineditismo. Fato esse que me animou a seguir investindo em meu estudo.

No terceiro capítulo, discuti um pouco mais o conceito de protagonismo e experiência. Tentei entender e limpar a compreensão sobre o tema na relação com o povo surdo, embora eu saiba que ainda é preciso avançar naquelas discussões.

Assim, adentro no quarto capítulo, com o objetivo de definir caminhos metodológicos de pesquisa. Aqui, mostro o passo a passo trilhado e anuncio os passos para a produção de entrevistas-abertas e para a construção de conjuntos de mapeamentos das experiências que os sujeitos de pesquisa narraram. Para tanto, as pesquisas no campo

dos Estudos Culturais em Estudos Surdos me inspiraram e me sinalizaram formas de trabalhar.

Portanto, neste quarto capítulo, sigo em interação com outras pesquisas e com autores que me instigam a prosseguir em suas tramas, tecendo as minhas. Como pretendia me utilizar das narrativas de meus protagonistas – que logo serão identificados³¹ –, captei as experiências deles, através das narrativas em potencial que estes protagonistas possuem. Portanto, vou discorrer sobre isso e identificar o que significam estas narrativas.

4.1 Metodologias no campo dos Estudos Surdos: pensar o próprio percurso

Iniciei o campo metodológico de minha dissertação, me servindo de um levantamento de literatura relacionado às pesquisas que outros autores surdos já fizeram, e às reflexões que trouxeram sobre este aspecto. Para isso, resolvi elencar uma série de autores surdos³² que trabalharam histórias de vida, ou seja, experiências surdas. Fui em busca das questões metodológicas que estes autores descreveram em suas dissertações ou teses, para descobrir diferentes traçados metodológicos, isto é, o que cada um fez para captar experiências, como as perceberam e o valor que lhes davam. Portanto, trabalhei com os achados sobre o que estes autores discorriam acerca da importância da experiência vivida pelos surdos na pesquisa. Como pretendia me utilizar das narrativas de meus protagonistas, captei as experiências deles, por meio das narrativas em potencial que possuíam.

Inicialmente, em Vieira-Machado (2019), há algumas deduções sobre a pesquisa através de experiências de vida: “a experiência é um conceito rico para avançarmos nas discussões das narrativas e para, a partir delas, olharmos como [...] se subjetivam”. (VIEIRA-MACHADO, 2019, p. 93). E a autora continua:

Contar histórias, narrar suas questões faz desses narradores autores não só de si, mas de todos que são parte do coletivo. Colocar-se é colocar o outro. É fazer parte da trama histórica, é produzi-la. Não há uma trama histórica pronta: ela é construída por todas as narrativas. (VIEIRA-MACHADO, 2019, p. 92).

³¹ Os protagonistas, escolhidos como expoentes de experiências de vida, estão identificados no decorrer deste capítulo.

³² Seleccionei alguns autores surdos que buscaram interrogar os aspectos das experiências surdas, por meio de entrevistas-abertas. Coloquei em meu rol: Gladis Perlin (1998b), Wilson Miranda (2007), Gisele Rangel (2016) e Flaviane Reis (2015), pois sinto que, mais diretamente, eles têm trabalhado nestes aspectos. Elenquei estes autores por período de produção, a fim de ter conhecimento da evolução acontecida. Não descarto que existam mais pesquisas neste sentido.

Então, parti para o jeito de cada um dos autores surdos pensarem a captação de experiências dos protagonistas. As experiências narradas trouxeram significados de alto valor em suas narrativas. Os autores se doaram ao manuseio das narrativas, tal como afirma Lopes: “[...] provoca a consciência e a mudança por meio da problematização das revisitações das experiências.” (LOPES, 2019, p. 32). Assim, as experiências, pensadas e vividas pelos protagonistas, penso que são questões decisivas para meu trabalho. Trazem a subjetividade necessária dos protagonistas – e que foi captada através de suas narrativas de experiências.

Dentre os autores, Perlin (1998a) identifica a experiência como parte da diferença:

[...] não como zonas claramente marcadas de experiência auto inteligível ou uma unidade de identidade dentro de um pluralismo cultural, mas sim como uma produção através de uma política de significação, ou seja, através de práticas significantes reflexivas e também constitutivas de relações econômicas e políticas prevalentes. (PERLIN, 1998a, p. 32).

Para a pesquisadora surda, a experiência é constitutiva das práticas e também das subjetividades em jogo, em um campo aberto de negociação cultural. Em tal campo, distintos discursos estão presentes determinando condições de participação.

Miranda (2007), falando de experiência, expõe:

[...] a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Neste sentido, a pessoa a que chamamos experimentada não é só alguém que se tem feito o que é *através* de experiências, senão também alguém que está aberto a novas experiências. (MIRANDA, 2007, p. 17).

Miranda (2007) capta a ideia de Gadamer (1997), pois afirma:

Alguém experimentado não é uma pessoa que já sabe o todo, mais que ninguém. Ao contrário, ‘o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que precisamente porque tem feito tantas experiências e tem aprendido de tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a produzir experiências e aprender delas’. A ninguém se lhe pode privar de produzir uma experiência, nem ninguém pode construir uma experiência no lugar do outro. A experiência tem de ser rememorada e renovada. Neste sentido, está claro que a experiência está ancorada no tempo e espaço. Em toda experiência há recordação do passado. E na recordação da experiência passada há uma nova experiência, diferente, única. Mas em toda experiência da finitude há também futuro, possibilidade de ser de outro modo, mudança e inovação. (GADAMER, 1997, p. 08, *apud* MIRANDA, 2007, p. 17).

Percebo que o protagonista, conforme registra Miranda (2007), possui a

experiência vivida do que acontece no povo surdo. Deste modo, a experiência, através das narrativas, é sempre efeito de um aprendizado. Esta experiência fixa a narrativa construída no tempo e no espaço. A experiência que narra um acontecimento, também narra o jeito de ser de outro modo.

Saliento que as representações mudam ao longo dos anos. O olhar para a surdez como perda, como deficiência na lógica da clínica, hoje disputa espaço com outras representações, ou seja, com outros olhares – antropológico, sociológico –, a partir dos quais os surdos se posicionam e trazem suas representações culturais, suas vivências, suas expressões. Os surdos produzem seus significados a partir das suas experiências visuais, entendidas a partir de Perlin (2003, p. 93) como um fazer político que envolve a diferença. A experiência visual ou a experiência de ser surdo “significa mais que a utilização da visão, como meio de comunicação”, é o ponto que “surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. (RANGEL, 2016, p. 29).

Portanto, para Rangel (2016), o olhar surdo possui um fazer político que envolve a diferença de ser. Não é a mesma coisa ser surdo e ser ouvinte, pois há um jeito diferente de ser, há uma experiência visual que distingue o pensamento do protagonista surdo.

Reis (2015), outra pesquisadora surda, também entra na captação das experiências, visto que, segundo ela: “percebe-se que é importante captar as informações e os interesses de cada professor surdo, suas experiências envoltas em histórias pessoais, pelas narrativas contadas”. (REIS, 2015, p. 76). Como procurei, nos autores surdos, o jeito de fazer metodologia, busquei o modo de captar as narrativas/experiências de vida. Percebi que, muitos deles, captam através de entrevista-aberta, e este procedimento também é aquele que eu queria.

Assim, me situo no que registra Perlin (1998a):

Na pesquisa sobre as identidades, não conversei com os surdos a partir de um questionário pré-elaborado. Tudo girou em torno do deixar o surdo falar a respeito de sua história surda. Entram somente algumas perguntas, que surgiram informalmente, conforme o andamento das colocações das experiências surdas, no sentido de auxiliar a elucidação da história que ia sendo contada em sinais pelos surdos. (PERLIN, 1998a, p. 06).

Com isso, Perlin (1998a) narra que não quis forçar a questão das identidades através de perguntas, mas sutilmente conseguiu perceber as diferenças das identidades pelas narrativas subjetivadas, por meio das experiências captadas. Esta questão da experiência, quando narrada, está deveras subjetivada.

Miranda (2007), por sua vez, assume o tom de conversa:

As entrevistas assumem rapidamente um tom de conversa, as questões se multiplicam, se imbricam. Eu procurei seguir a entrevista conforme as questões, mas sempre respeitando a particularidade dos encontros. Entrevisto com filmagem e traduzo o texto escrito a Língua de Sinais em Português, depois verificado pelo orientador e pelo tradutor-intérprete. (MIRANDA, 2007, p. 53).

Rangel (2016) parte para o uso de grupos focais: [...] “organizei a construção de grupos focais na cidade Porto Alegre e Pelotas para capturar os significados e representações sobre o heroísmo surdo na comunidade surda gaúcha”. (RANGEL, 2016, p. 32). Quanto a Reis (2015, p. 21), ela cita, em sua tese, que fez várias reflexões com os professores surdos do Ensino Superior, ou seja, com seu grupo escolhido, o que resultou em narrativas para captar o que ela buscou.

Depois de conhecer a importância da narrativa, e de adentrar nestes jeitos de captar, estive mais consciente de que a entrevista-aberta iria ser mais fácil, pois o tema central é a experiência do protagonista. As questões não são estruturadas, já que permitem ao entrevistado a resposta de acordo com sua percepção, realidade e experiência de vida.

4.2 A entrevista-aberta como forma de produção de dados

Ao perceber a pesquisa como um todo, entendo que ela delimitou-se para os protagonistas surdos que participam nos entre-lugares de lutas do povo surdo. Isto é, que participam da cultura surda: educação, língua, história, identidade, literatura etc. A investigação propiciou que eles pudessem ser entendidos e descritos. Deste modo, o problema de pesquisa que consta nesta dissertação é: *Como é a experiência de protagonismo surdo nos entre-lugares de luta?*

Quando entrei no mestrado comecei a perceber a existência do protagonismo surdo. Para prosseguir com o meu interesse neste tema, fui anotando ideias. Constatei que os surdos têm potencial ou competência, bem como há presença de protagonismo. Eles participam, argumentam, ou mesmo negociam nos entre-lugares – e o fazem pelo povo surdo. A ação desses protagonistas, nas complexas tramas sociais, parece não ter fim. E, conseqüentemente, também permeiam as experiências que são contadas vez ou outra. No povo surdo, o protagonismo sempre teve um papel importante. Sempre precisamos nos revoltar diante dos domínios da normalidade, seja ela estatística ou diagnóstica. Daí decorrem os documentos, as manifestações, as passeatas, as lutas ativas pela causa dos surdos, que atualizam-se culturalmente, visando os direitos. Muitos

protagonistas já conquistaram aprovação de algumas políticas, pautas, regulamentações, mas percebe-se que ainda faltam conquistas. Tivemos, por exemplo, o foco da Escola Bilíngue de surdos, local de muitos protagonismos, muitas experiências surdas, e para os pesquisadores surdos, ainda há muita discussão nas questões relacionadas às escolas de surdos. Além disso, seus atores são, constantemente, solicitados.

Portanto, minha escolha em captar experiências surdas é através da entrevista-aberta. Para Selltiz (1987, p. 644), “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação em que as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”. Entendo que a entrevista-aberta é a ferramenta que muito auxiliou nesta busca de experiências de protagonismo. O seu uso me permitiu ter em mãos respostas às questões propostas. Com esta ferramenta, os meus entrevistados conseguiram extravasar suas experiências em linguagem própria.

De acordo com Minayo (1993), a entrevista-aberta foi um instrumento necessário, já que pretendia obter o maior número possível de experiências devido ao tema. A entrevista-aberta pode bem ajudar a captar a experiência do entrevistado, bem como há um maior detalhamento do assunto. Ajuda na compreensão de especificidades relativas a cada um dos entrevistados. Embora Minayo (1993) esteja ancorada em outra perspectiva teórica, ela me ajuda, pontualmente, a ver a possibilidade de capturar a experiência subjetiva daquele que conta sua história.

Parafraseando Selltiz et al (1987), outra vantagem da entrevista-aberta é que essa técnica ajuda a ter uma melhor amostra das experiências sobre as quais tenho interesse. Ao contrário dos questionários escritos, que atrapalham muito os surdos, um índice de respostas bem mais amplas pode ser captado, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar abertamente. Neste sentido, não são entrevistas registradas em português, porque os pesquisados surdos têm dificuldades de responder devido à complexidade que acontece com a existência de duas línguas.

A escolha do protagonista é uma questão de importância no processo da pesquisa. Lopes e Morgenstern (2019) trazem uma pertinente reflexão sobre o distanciamento necessário, com o fim de que traços fundamentais referentes apareçam:

[...] definir um narrador, necessariamente, exige uma distância, certo olhar no qual traços aparecem como um rosto humano. O observador, para Benjamin, deve estar num ângulo favorável, numa distância apropriada. “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a experiência dessa distância e desse ângulo de observação”. (BENJAMIN, 1994, p. 197, *apud* LOPES; MORGENSTERN, 2019, p. 90).

Este distanciamento fez-se necessário, para que eu pudesse elencar alguns critérios de escolha dos protagonistas aqui. Assim, quero apontar alguns elementos que pensei que seriam de alguma ajuda. Elaborei regras importantes para a escolha dos protagonistas convidados a narrar suas experiências. É evidente que também há algumas ideias que justificam as escolhas de cada critério. Deste modo, temos o quadro a seguir.

Quadro 1: Critérios de escolha dos protagonistas com algumas explicitações

- Ser surdo, já que minha delimitação refere-se a pesquisar as experiências de protagonismo surdo. Penso que este é um critério que sempre esteve aí como objeto de minha investigação;
- Ter experiência de lutas surdas, isto é, ser protagonista atuante por muitos anos, pois dessa forma conseguiria experiências – um dos quesitos dos conceitos estudados;
- Estar atuante nos movimentos surdos, particularmente, na educação;
- Ser um protagonista conhecido e respeitado no povo surdo;
- Estar na vanguarda das lutas surdas nas tramas sociais contemporâneas;
- Ter projetos próprios reconhecidos pelo povo surdo, ou seja, ser reconhecido como atuante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale dizer que pesquisas com entrevistas-abertas, por meio das quais os sujeitos são provocados a falarem de si, são qualitativas e não exigem que se faça um número grande de perguntas para poder obter dados passíveis de serem explorados. Desta forma, escolhi três sujeitos surdos, considerados protagonistas, para exporem as narrativas de experiência. Três narradores se mostraram suficientes – devido ao tempo para a realização de minha investigação. Todos eles são professores; dois deles atuam em universidades; e um deles em escola de educação básica; temos uma mulher e dois homens; todos atuam na área da educação; e são reconhecidos como surdos protagonistas pela comunidade (não só do Rio Grande do Sul). Sei de tal reconhecimento porque em diversos trabalhos acadêmicos, os nomes das pessoas que entrevistei são citados; e os surdos mais jovens os apontam como precursores de conquistas surdas.

Para captar as experiências através das narrativas, tive como orientadores alguns pontos que me ajudaram a conduzir a narrativa. Antes de registrar os pontos de orientação, pedi para que os sujeitos da pesquisa começassem a falar abertamente a respeito de uma questão ampla. As questões orientadoras estão elencadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Questões orientadoras da entrevista-aberta

1. Qual sua luta pelos surdos? Conte essa história.
2. O que te fez lutar dessa forma pela causa surda?
3. O que de mais importante você fez para os surdos?
4. Na sua opinião: como podemos ajudar na formação de sujeitos protagonistas?

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões expostas acima foram feitas a cada um dos protagonistas, conforme a entrevista-aberta foi transcorrendo. Importante dizer que tais questões foram flexíveis, isto é, podiam ser modificadas durante o diálogo, conforme este ia fluindo. Tal procedimento teve o objetivo de preparar o ambiente para o protagonista no momento da entrevista-aberta, para fornecer experiências que foram usadas em minha pesquisa.

Foi importante dizer a eles que meu trabalho está inserido em uma pesquisa maior da orientadora, e que todos os cuidados éticos foram observados junto ao comitê de ética. Também é importante ressaltar que expliquei minha investigação aos sujeitos de pesquisa. Eles assinaram o Termo Livre, Esclarecido e Consentido (TCLE), concordando em realizar a entrevista, e que os dados poderiam ser utilizados para fins de estudo, reguardando suas imagens e identidade.

Minha estratégia escolhida para o momento da coleta de experiências narradas foi a plataforma *Zoom*³³, um instrumento comumente usado e fácil de acessar. Realizei a gravação das narrativas durante a chamada de vídeo. Dessa forma, coloquei as perguntas de início e deixei que eles falassem de si mesmos, naturalmente, sendo orientados pelas questões acima. Como é normal na entrevista-aberta, eles ficaram livres para fazer suas narrativas em LIBRAS. Ao entrar em contato com eles pelo *Zoom*, a entrevista-aberta tornou o ambiente mais descontraído, e eles mesmos sentiram-se à vontade frente às questões. Eles responderam com as narrativas de suas experiências nas lutas, com as ações, e com o modo como negociam e debatem em vários lugares (instituições, governos etc).

Tudo foi filmado em LIBRAS, gravado, e, posteriormente, transcrito para o

³³ Poderia ter utilizado qualquer outra plataforma, como o *Skype*, o *Teams*, o *Meeting*, e outros instrumentos. Neste caso, tive que combinar antecipadamente, visto que nem todos os protagonistas possuíam em seus respectivos notebooks, ou Mac books, tais ferramentas – que são desprovidas de alguns recursos.

português por um intérprete profissional,³⁴ que já conhece pessoalmente os entrevistados. Quando todas as experiências coletadas nas filmagens foram transcritas, li tudo com muito cuidado para identificar o material. Segui uma série de perguntas que fiz ao texto, e ao mesmo tempo marquei cada pergunta com cores específicas.

Quadro 3: Questões e respectivas cores, com as quais identifiquei o material

- Como os protagonistas de pesquisa se apresentam? O que concorreu para que eles surgissem protagonistas? (cor verde)
- Quais espaços eles pensam que abriram para outros surdos? (cor caramelo)
- Olhando para a sua própria história, como eles avaliam o protagonismo no povo surdo? (cor azul)
- E quais elementos sobre protagonismo eles indicam para a educação dos surdos? (cor rosa)

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante ressaltar que as perguntas do quadro acima não são as mesmas que fiz para os entrevistados, mas elas me ajudaram a orientar suposições, conforme o conceito de protagonismo já trabalhado aqui. Existem ferramentas de trabalho que permitem direcionar a organização das experiências. Como os Estudos Culturais não têm um modelo próprio, escolhi o mapeamento que foi possível e prático nos espaços da educação. Fazer o mapeamento destas narrativas, ajudou-me a selecioná-las. O mapeamento é um instrumento de trabalho. Biembengut e Hein (2000) explicam seu processo:

O mapeamento faz-se presente desde coisas simples do cotidiano a complexas, das mais diversas áreas do conhecimento. No cotidiano, por exemplo, fazemos mapeamento ao esboçar para alguém um caminho para se chegar a determinado lugar, constando distâncias, referências, tempos, ou ainda, ao relatar nossas histórias, nossas experiências, nossos tempos de vida significativos, resgatando os caminhos trilhados por nossos familiares, encontros e desencontros, cruzando tempos escolares, tempos de trabalho com pessoas, fatos e histórias. (BIEMBENGUT; HEIN, 2000, p. 02-03, *apud* REIS, 2015, p. 24).

³⁴ A intérprete foi a Mariela Miranda, que é filha e sobrinha de dois dos protagonistas escolhidos, e também amiga de nossa entrevistada Perlin.

De acordo com esta pesquisadora, os mapeamentos permitem restabelecer as narrativas, o sentido escondido e as diversas informações, discutindo coisas que tem a ver com as temáticas traçadas acima e identificadas nos textos escritos por meios menos densos. Assim, o mapeamento permite dialogar com as narrativas, selecioná-las, direcioná-las. Neste sentido, Reis (2015) registra o que segue:

[...] usei o mapear por se tratar de um conjunto de ações que têm início com a identificação das narrativas dos professores surdos envolvidos, para, em seguida, tornar mais aparentes as questões a serem reconhecidas como referência da história, da cultura, dos valores, das crenças e das ideias dos professores surdos de acordo com suas narrativas. Portanto, a identificação nas narrativas dos pontos comuns de pensamento de professores surdos na pesquisa é a chave do mapeamento. Consistem em identificar questões e raízes das narrativas que serão classificadas e abordadas nesta tese, de forma que permita elaborar um sistema de justificação. (REIS, 2015, p. 82-83).

Conforme Reis (2015), realizar o mapeamento das narrativas, ver como elas procedem, aproximando-as do referencial teórico e refletindo sobre elas, penso que seja o melhor caminho. Neste sentido, opto por estes princípios metodológicos para a minha pesquisa nesta dissertação. Penso que vai permitir um melhor entendimento sobre os protagonismos surdos.

Para fazer o mapeamento, o pesquisador precisa de percepção apurada sobre os diversos entes envolvidos; e ainda, saber: identificar a estrutura e os traços dos entes pesquisados, julgar sobre o que é relevante e respectivo grau de relevância e organizar os dados de forma a delinear um mapa, satisfazendo, assim, as exigências da pesquisa. (BIEMBENGUT; HEIN, 2000, p. 02-03).

Para a autora, mapear o percurso de um dado assunto, dentro de narrativas, permite que possamos compreender as ideias, as ações feitas e contadas, bem como suas razões. É importante compreender as razões que levaram um surdo, considerado protagonista, a fazer o que fez em um determinado momento de luta. Também é igualmente importante conhecer as condições do momento histórico em que ele vivia e por que lutava; quais eram as lutas e quem ele mobilizou. Procurar isso, em cada narrativa produzida, permitiu fazer um bom mapeamento, inclusive, pude ver como se forma/educa um protagonista surdo. Concluo que pude fazer um mapeamento de experiências entre a ação de meu interesse na narrativa e a relação que a pessoa estabelece com a história daquilo que está contando. No próximo capítulo, após ter delineado a pesquisa, apresento, com mais detalhes, os sujeitos desta pesquisa, bem como avanço para a problematização e para o mapeamento do material investigativo.

5. A EXPERIÊNCIA DO PROTAGONISMO SURDO



Fonte: Alano (2021).

[...] onde a experiência tem lugar. Chamaremos isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (LARROSA, 2011, p. 06).

Com a finalidade de ir ao encontro de meus propósitos investigativos, objetivo, neste capítulo, trazer os dados de pesquisa. Antes de adentrar no que os três sujeitos surdos, integrantes de meu estudo, disseram de suas experiências, penso ser interessante trazer algumas informações que dão o contexto de enunciação de cada um deles.

Para produzir as narrativas que me deram acesso às experiências, tentei criar uma ambiência, mesmo que on-line, mais agradável e leve possível. Queria que as narrativas fluíssem como em uma conversa, em que se parte de perguntas amplas, formadas em meio ao que surge. Lembro que o início da conversa com os três sujeitos se deu com a explicação da pesquisa e com a minha solicitação para que falassem de suas experiências, daquilo que lembravam. Isto é, pedi para que discorressem sobre as experiências que foram significativas em sua história. Resumindo, iniciei instigando um a um a falar das motivações iniciais que os transformaram em pessoas surdas protagonistas.

Esclareço que usarei o próprio nome dos entrevistados – que concordaram em contribuir com minha pesquisa, pois eles, assim como eu, entendem que é importante marcar seus nomes junto às histórias narradas. Sei que aqui há implicações éticas importantes, diante do fato de que os sujeitos querem ser identificados. Considerando isso, repito o que já escrevi anteriormente, este projeto está incluído no projeto maior de

minha orientadora. Tal projeto foi avaliado e aprovado pelo comitê de ética da Unisinos. Portanto, tomei os devidos cuidados éticos, inclusive, os sujeitos assinaram o Termo Consentido Livre e Esclarecido, mostrando ciência e dando autorização para o uso das informações dadas na entrevista-aberta.

Considerando que trabalho com o conceito metodológico de narrativas e que, portanto, entendo a narrativa como sendo um instrumento de pesquisa que permite o sujeito pensar a si mesmo, enquanto conta de suas experiências, penso que é importante apresentar os sujeitos que se narram. Neste sentido, a seguir, faço um quadro de descrição dos protagonistas e de suas posições.

Início com Gladis Perlin, que ficou surda aos sete anos de idade. Ela é filha de pais ouvintes e nasceu no ano de 1951, na pequena cidade de Jaguari, no interior do Rio Grande do Sul. Atualmente, Gladis é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação desde 2004. Nesta mesma instituição, também foi professora docente nos departamentos de Educação Especial e LIBRAS. Antes de fazer seu mestrado e seu doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi professora de educação básica em uma escola de surdos, localizada em Porto Alegre/RS. Integrou, enquanto era mestranda e doutoranda, o Núcleo de Pesquisa em Política de Educação para Surdos (NUPPES³⁵), com sede na UFRGS, coordenado por Carlos Skliar. Gladis foi a primeira pessoa surda a fazer doutorado em educação na América Latina – finalizado em 2003 – e creditam a ela a mobilização de surdos a fazer carreira acadêmica. Creditam também a ela o reconhecimento da diferença surda na UFRGS. Na UFSC, dirigiu o Grupo de Estudos Surdos (GES). Desde 1998, esteve trabalhando em conjunto, bem como participando de diversos grupos protagonistas nas negociações por uma educação bilíngue, acontecidas no MEC.

O próximo sujeito de pesquisa é Wilson Miranda, que nasceu surdo e possui outros dois irmãos surdos mais jovens (um homem e uma mulher). Atualmente, tem 60 anos, sendo filho de mãe e pai ouvintes. É natural do interior do estado do RS e graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Fez seu mestrado e doutorado na UFRGS – finalizado em 2006 – com a orientação de Carlos Skliar. Prestou concurso para professor na UFSM e foi aprovado em 2009. Antes de ministrar aulas na universidade, foi professor de LIBRAS e atuou em escolas de surdos – algumas das quais

³⁵ Para mais detalhes sobre a história do NUPPES e dos Estudos Surdos no RS, sugiro a leitura do livro de Lopes e Fabris (2013), intitulado *Surdez & Educação*, publicado pela editora autêntica em 2013.

ele ajudou a criar. Além disso, possui uma infinidade de cursos de formação profissional. Em Santa Maria, cidade em que vive, foi protagonista, junto a dois outros surdos³⁶, das aulas de LIBRAS ministradas para alunas do curso de Educação Especial. Sua trajetória é reconhecida e, durante muito tempo, elaborou projetos de pesquisa sobre cultura surda desenvolvidos em distintas regiões.

Jeferson Miranda, outro sujeito de minha pesquisa, é o irmão mais novo de Wilson. Licenciou-se em Educação Física, assim como o irmão. Além disso, fez o curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS, formando-se em 2010. Tomou posse como diretor da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, localizada em Santa Maria, em 2011, e atua lá até a presente data. Jeferson sempre batalhou pela implantação da educação bilíngue, contribuindo em diversas frentes.

Assim, são três sujeitos surdos, embora diferentes, por vezes, se assemelham. Cada um deles significa o vivido a partir de posições muito distintas, a começar pelo gênero. Embora eu não vá me deter em explorar a perspectiva de gênero, é importante lembrar que não podemos ignorar o fato de que ser mulher surda é diferente de ser homem surdo. Só por este viés de gênero, poderíamos desdobrar longas ideias de significação, mas deixo para o futuro este investimento em mais leituras, pois não pude trabalhar nisso, neste momento de mestrado.

Se o gênero poderia ser aquilo que Lopes e Veiga-Neto (2006) chamam de marca subjetiva, a surdez talvez seja a marca mais significativa para essas pessoas. Elas são constantemente chamadas a falarem sobre como é ser surdo e a contarem o que viveram. Provavelmente, perderam as contas do número de vezes que foram desafiados a confessarem o que fizeram, como ficaram surdos, como aprenderam LIBRAS etc. Não entro nessa conversa por tais caminhos, pois como disse anteriormente, me interessa as histórias de protagonismos nos entre-lugares que eles possuem.

Embora eu seja surda e compartilhe de muitas histórias, como pesquisadora ocupo uma posição de estranhamento ao ver suas falas. Em tal posição, tento exercer a crítica comigo mesma, para tentar perceber o que me dizem como enunciações que preciso problematizar. Neste contexto, é diferente afirmar que os surdos vivem em lutas travadas constantemente contra o audismo. Sim, isso é verdade, mas as lutas precisam ser percebidas não como um fardo, mas como momentos de interação, às vezes, solitárias e até heroicas. Percebi, como nunca, ao repassar as falas gravadas em LIBRAS (e depois

³⁶ As professoras surdas são Claudia Sarturi e Carilissa Dal Alba. O grupo era constituído também por outras seis professoras de LIBRAS ouvintes.

transcritas para o português), que a luta é um marcador surdo, conforme apontava Lopes e Veiga-Neto (2006) e Witches e Lopes (2018). Afinal, nos lugares em que há surdos unidos sempre haverá lutas. Os surdos não conseguiriam se constituir como tal, sem seus iguais, principalmente aqueles, como Gladis, que nascem em família de ouvintes e que se aproximam de outros surdos na chegada da escola de surdos. Percebi, também, que o uso do olhar é um marcador tão importante quanto a luta. Muito se fala do olhar surdo. Esse vai muito além do enxergar, pois abarca uma experiência visual, ou seja, que dá forma aos significados da cultura. Além desses, a LIBRAS torna-se outro marcador, e para além da cultura surda, há a pedagogia surda, pois sua condição de usar uma pedagogia visual faz “gritar” e não passa despercebida no campo da educação.

A partir deste lugar, consegui ver que o protagonismo que os sujeitos surdos desenvolveram segue a ordem do planejamento ou de uma meta a ser atingida por grupos em seu tempo. Para eles, seus feitos estavam na ordem da vida. Era o que tinha para viver e fazer em um determinado contexto social, político e educacional. Estavam na hora e no lugar para fazer as coisas e fizeram. Os efeitos de seus atos foram pensados a partir das questões sociais. Os protagonistas iniciaram como pessoas comprometidas, que queriam viver sua diferença como surdas, queriam estudar, ter amigos surdos e precisavam se sustentar. Foi a partir das primeiras experiências, dos retornos que tiveram de outros surdos e de ouvintes solidários da causa surda, que eles foram percebendo os impactos da influência que tinham sobre outros surdos recém-chegados. Embora Gladis Perlin afirme que é uma repetidora das lutas de seus ancestrais, ao fazer isso, isto é, ao repetir algumas lutas, os protagonistas trilham também novos rumos e inovam do lugar que ocupam como surdos.

Conforme Gladis Perlin conta, ela despertou para as injustiças feitas com os surdos, antes mesmo de se transformar em uma militante da causa surda. Esteve interna como religiosa e atuante na pastoral do surdo. Foi a Teologia da Libertação³⁷ que a convenceu de criar um compromisso político com o povo surdo. Em sua narrativa, ela afirma o que aprendeu nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs:

³⁷ A Teologia da Libertação não é semelhante à Teologia Tradicional. A Teologia Tradicional se situa mais no plano transcendental, espiritualista. A Teologia da Libertação se constitui mais de práticas do amor cristão, que contribui para o bem-estar do outro. Ela desperta o sujeito para sair de sua condição de subordinado e sentir-se sujeito a colaborar na construção de sua cultura. Os espaços da Teologia da Libertação praticam muito o que chamo de entre-lugares, de acordo com Bhabha (1998). Tenho trabalhado muito nesses entre-lugares e continuo trabalhando.

Quando me formei em Licenciatura em Teologia tinha 33 anos. Aquilo era Teologia da Libertação, pensamento presente na América Latina. Naqueles anos de 1985, já tinha a experiência no campo de atuação. Não existia a Pastoral do Surdo, daí dei asas a sua criação. Descobri mecanismos de opressão do povo surdo. Conhecer o processo segregacionista a que o surdo estava exposto e ser consciente do que era ser surdo e viver neste mundo construído pelos ouvintes e para os ouvintes fez iniciar minhas lutas. Nos anos de estudo da teologia (1981-1985) adquiri experiências de luta nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) da Igreja católica. Participava do plano da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) sobre a opção preferencial pelos pobres, marginalizados, colonos, imigrantes e índios. Conhecia as lutas dos negros pela liberdade, pelo fim do preconceito. (PERLIN, 2021, n.p.).

Interessante perceber que os movimentos de Gladis iniciam no final do período de ditadura no Brasil. Em meados dos anos 1980, havia uma revolução sendo preparada. Estava chegando ao final de 20 anos de ditadura militar e as lideranças começaram a se manifestar e a experimentar a indignação contra as injustiças e as discriminações negativas. O espírito de luta dos anos de 1980, no Brasil, inspirava pessoas que foram sendo constituídas por este espírito de luta, de posicionamento crítico e de revolta. Foi nesse contexto que Gladis se constituiu, formando o seu olhar ou tornando-se sensível às problemáticas sociais. Então, passou a se perceber como mulher e surda, mas não somente isso, passou a se revoltar com a condição de deficiente auditiva que lhe impunham. Tudo isso foi muito rápido e significativo para si mesma. Combatiam-se as injustiças nas CEBs e isso engrossava, cada vez mais, o caldo cultural.

Wilson Miranda, mais jovem que Gladis Perlin, afirma que sua forma de agir, entendida hoje como sendo protagonista, aconteceu de forma lenta e progressiva, pois teve as condições necessárias para se entender como diferente desde muito cedo. Além disso, teve a oportunidade de observar outros surdos, que participavam de grupos de surdos e que o convidava para viagens, encontros etc. Em suas palavras:

[...]Eles me convidaram e convidaram meu irmão para irmos a Porto Alegre, para conhecermos mais surdos que sinalizassem. Conheci um mundo de surdos, Língua de Sinais (LS), a Sociedade dos Surdos do RS (SSRS), a Colônia de férias de Surdos de Capão da Canoa e tive mais contato com a comunidade surda. Pude, assim, entender a importância da convivência. Viajei para diferentes lugares como sócio da SSRS, participando de competições esportivas e conheci a diferença da língua de sinais em cada país e dialetos dos estados que eu ia. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

O contato familiar com outros surdos dava a Wilson condições diferenciadas de ser surdo. Já possuía comunicação em sinais, mesmo que convencionados entre os irmãos. Essa já era uma possibilidade para ele, assim como era uma possibilidade viajarem juntos, para encontrarem outros surdos.

Tal experiência, com certeza, seria mais fácil para a mulher, Gladis, que iniciava, em 1970, seus contatos com os surdos. Em 1980, surgia na graduação discursos como os que circulavam na Teologia da Libertação. E, em 1996, após Wilson e Jeferson, se viu nos contatos com protagonistas surdos, inclusive com o fundador da FENEIS, Carlos Alberto Goes, que naquela ocasião residia em Porto Alegre.

Tanto Wilson como Jeferson afirmam que o contexto surdo foi fundamental para o desenvolvimento do protagonismo. Era o encontro surdo-surdo que marcava a força e a percepção de maior número de surdos, mas, principalmente, chamava a atenção para o uso da LIBRAS e para uma possibilidade de ser aceito, sem que fosse preciso oralizar. Jeferson Miranda diz de sua experiência inicial:

Na adolescência, começamos a nos encontrar mais com surdos, visitar e ter mais contatos. Conhecia uns surdos vendedores ambulantes que se comunicam em Língua de Sinais (LS), empolgados na nossa presença, conversavam intensamente. Ficamos envergonhados em falar a Língua de Sinais em público, de outras pessoas ficarem olhando para nós, surpresos, de boca aberta, por nunca terem visto isto. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

Achava feio esses sinais, pensava que precisava oralizar, para a sociedade me aceitar. Depois disso, meu amigo conheceu a Associação de Surdos em Porto Alegre e me contou, empolgado, como era lá, que tinha tudo! Ficou maravilhado com a língua própria para se comunicar com surdos, com uma Associação de Surdos etc. Eu não acreditei! (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

A experiência vivida por ele foi arrebatadora. Saber que, ao mesmo tempo, em Porto Alegre, havia surdos que se encontravam e não se envergonhavam de sua condição foi algo inacreditável e empolgante. A motivação, como já diz a psicologia, é algo que vem sempre de uma causa externa a nós. A motivação de Wilson e de Jeferson foi crescendo a partir do desejo de estar com outros surdos, de fazer coisas antes recriminadas até por eles mesmos.

Larrosa e Skliar (2001) argumentam que é importante o modo como traduzimos em nosso imaginário, a experiência do outro, pois vamos traduzir na nossa própria experiência. De acordo com os autores:

[...] a atualidade do mito babélico não reside em sua capacidade de expressar um algo universal da condição humana, ou em sua especial adequação às características peculiares de nosso presente, mas no modo como nós o traduzimos, isto é, no modo como o estamos situando novamente em nosso imaginário e o estamos convertendo em uma espécie de dispositivo metafórico, para dar sentido à nossa experiência, àquilo que nos acontece, ao modo como nos entendemos – ou não nos entendemos – a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. (LARROSA, SKLIAR, 2001, p. 09).

Esta experiência, que perpassa os sujeitos surdos, foi parte das condições que os mobilizaram a serem reconhecidos como protagonistas por outros surdos que passaram a tê-los como exemplos de vida possível. Com certeza, no início dos encontros surdos em Porto Alegre, Wilson e Jeferson não sabiam o papel que teriam como influenciadores de outros surdos. Eram jovens e queriam viver o que jovens viviam, porém, a partir da descoberta do uso amplo da LIBRAS, queriam viver uma experiência mais complexa e rica em significados surdos. Portanto, baseada nessas narrativas e em minha própria experiência, posso afirmar que o que motiva o protagonismo daqueles vistos desta maneira é a experiência de contato que acontecia nos entre-lugares surdos. Acontecia aí, a condição de assumir uma atitude de quem sabe, mas uma atitude que passa pelo imaginário rico de sentidos, que transforma e motiva. O entre-lugar motiva o jeito de traduzir para a vida a experiência de outrem. Temos uma experiência que é vivida e articulada entre os indivíduos e não ensinada.

Nas narrativas produzidas, está presente o sentimento de luta, como disse na abertura deste capítulo, este sentimento é uma constante. Todavia, o que diferencia, parece ser o conhecimento da história surda. Gladis inicia fazendo referência a seus ancestrais e de como ela se deu conta que tinha se tornado uma repetidora das lutas surdas que já aconteceram em Paris. Trata-se de uma surda capaz de se indignar com a discriminação negativa vivida e sentida pelos surdos. Em suas palavras:

Iniciei, em 1985, atividades diretamente com os surdos, fora da escola. Recentemente, constatei que uma de minhas lutas mais significativas, em todos estes anos, aconteceu em 1999, durante o Pré-Congresso. Nesse dia estávamos, os surdos, reunidos, a repetir as mesmas palavras de nossos ancestrais do Congresso de Paris, ocorrido em 1900. Terrível isto. Sou então uma repetidora de lutas surdas. Lutei durante grande parte de minha vida criando propostas surdas seja para a identificação do surdo como o outro, o diferente, seja deixando claro o audismo presente na sociedade. Claro que temos atitudes segregacionistas no Brasil contra os surdos e que são fortes demais. Elas são bastante conhecidas: falta ênfase de uma identidade para o surdo no que tange à devida valorização de ser diferente, ou seja, eu queria que vissem o poder da pessoa surda, e não que vissem os obstáculos da surdez e a presença do audismo, ou seja, quando não nos aceitam como surdos, quando acham que o surdo comporta uma deficiência, quando veem os projetos para os surdos como sendo segregacionistas: educação bilíngue, cultura, ou propagam que os surdos se subalternizam com a cultura surda... a outra atitude de segregação é a dos que tratam as línguas áudio-sonoras como superiores. (PERLIN, 2021, n.p.).

Sem dúvida, Gladis é uma das protagonistas surdas mais reconhecidas entre os surdos brasileiros. Teve um papel importante e inegável na produção de conhecimento

sobre a identidade surda, basta buscarmos a produção sobre educação de surdos, principalmente aquelas feitas na primeira década do século XXI, que veremos o número de citações feitas a respeito de suas ideias. Em suas palavras, ao citar o ouvintismo anteriormente, Gladis mantinha uma diferença referente aos surdos. É compreensível esse entendimento, uma vez que somos sujeitos modernos e, como tais, fomos constituídos a pensarmos pelos binarismos (surdo e ouvinte). Em certa medida, fazer referência ao ouvintismo pode acalmar a ansiedade gerada pelas lutas históricas, porém, não é suficiente para explicarmos as razões para, mesmo depois de ter a cultura e a LIBRAS reconhecidas por Lei no Brasil, seguirmos com práticas audistas. Se, no passado recente, as práticas de normalização se davam por fazer dominar o português falado e escrito, hoje, as práticas parecem se dar em meio às tecnologias e à inclusão. Uma inclusão ao mesmo tempo vantajosa e danosa aos surdos, pois os permite sentir-se surdos, comunicar-se com os iguais por meio de redes sociais conectadas, ao mesmo tempo que precisam estudar em classes de pessoas ouvintes – em que a língua do saber é o português. As práticas audistas, mais do que as ouvintistas, são de efeitos profundos, gerados na alma de surdos e de ouvintes. Elas ultrapassam os binarismos e fazem com que as lutas identitárias sejam presentes. Daí a minha compreensão das lutas feitas em defesa da identidade surda.

Embalado pelo mesmo sentimento de revolta e de uma espécie de inquietação mobilizadora de mudança, que podemos perceber na narrativa de Gladis, Wilson Miranda conta de sua indignação em relação à solidão que viviam em Santa Maria, e em saber que os amigos surdos, que viviam em Porto Alegre, também eram discriminados. Ele afirma:

Com 20 anos, comecei a sentir uma revolta por não ter nada parecido aqui, como aqueles surdos tinham. Conversando com meus amigos surdos de Porto Alegre, que tiveram seus estudos até a 5ª série, e abandonaram, pois não tinha o Ensino Fundamental completo lá para eles, os incentivei a continuar a estudar, e lutar para que a escola especial para surdos em Porto Alegre implementasse até o Ensino Médio, e acabou acontecendo. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

Sua indignação e compreensão de sua condição de luta o diferencia, pois faz dele um incentivador dos amigos santa-marienses. Mas, o quê ele trazia em sua experiência que dava a ele as condições de indignação e mobilização de outros? Seria ter sido criado entre irmãos surdos que, provavelmente, aprenderam a criar estratégias domésticas para conseguirem ganhos para si? Talvez isso não seja possível de se ser respondido neste

trabalho, pois teria, talvez, que fazer uma analítica psicológica, para a qual não possuo competência. Mas, deixo o comentário como uma especulação possível.

Voltando para a narrativa de Jeferson Miranda, é fácil perceber que ele e o irmão eram mobilizados por pessoas, professores atuantes na UFSM, e que os incentivaram a prosseguir e a criarem estratégias de lutas. Nas palavras dele:

Começamos a difundir a língua até que os surdos aceitassem. Nós trocamos os gestos/sinais caseiros, por sinais corretos. Nós, aconselhados pelos amigos, marcamos encontros de surdos nas sextas à noite no Calçadão, para mostrar a nova língua de sinais (LS), para que o público a reconhecesse. Nós explicamos aos demais surdos de Santa Maria o que era a LS, o que era cultura surda, o orgulho surdo, para que eles pudessem compreender. Pedimos aos surdos de POA para nos ensinar mais os sinais, e outras coisas, até nós adquirirmos essa língua. Eles nos convidaram para ir a Porto Alegre e conhecemos surdos de até meia idade e idosos que se comunicavam em LS, no Calçadão/Rua da Praia. No Centro, em frente a loja Americanas, íamos todas as sextas para aprender mais sinais e conversar intensamente com outras pessoas. Também conhecemos a Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, com muitos surdos. Ficamos surpresos pensando: como que os Surdos têm Clube para Surdos? Nós conversamos com o presidente da SSRS, Juraci Ferreira, e perguntamos: por que ter a associação de surdos? Qual era o objetivo dessa ideia? Ele nos salientou que o objetivo dessa ideia era difundir a cultura surda, a língua própria, para que a mentalidade surda se desenvolvesse com tranquilidade, segurança e independência. (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

Era um novo mundo nascendo para o povo surdo santa-mariense e arredores, que não se reuniam de forma espontânea, natural, mas eram chamados e atendiam a esses chamados de Jeferson e Wilson. Já era possível perceber, no final da década 1980, uma virada nas formas de olhar para si mesmos e de se narrarem como sujeitos surdos. Estava decretada a revolta contra a deficiência.

Ao mesmo tempo, inicia a mobilização da comunidade surda de Santa Maria. Professores da UFSM, como Maria Alzira Nobre e Sandra de Oliveira, começam a fazer uma mobilização para a mudança do currículo de formação de professores, a fim de atuarem com surdos. Essa virada, se formos olhar para a história do curso de Educação Especial de Santa Maria, conforme nos conta Marostega (2015), também começa a trazer para a Universidade aqueles antes inauditos, os sujeitos surdos. Nós éramos os autorizados a falar de si e a ensinar a LIBRAS. Foi assim que os irmãos se tornaram pessoas conhecidas e presentes na Universidade. A própria Associação de Surdos que eles integram, e que mobilizava fortemente as suas existências, estava localizada em uma sala, dentro de um prédio da UFSM. Portanto, a história do protagonismo surdo em Santa Maria se mescla com a história da Universidade. Essa, cada vez mais, se torna palco de

lutas. E na universidade, já no início dos anos de 1990, Jeferson e Wilson Miranda se fazem presentes como instrutores de LIBRAS.

Wilson e Jeferson Miranda iniciam a movimentação nos entre-lugares se apresentando como elo para a aceitação de LIBRAS. Eles trazem o empoderamento, eles são voz do surdo nos entre-lugares como estimuladores dos companheiros, de sua necessidade, e do espaço que permite o entendimento do outro surdo. Eles se apresentam como protagonistas atentos ao outro surdo, ao ser do outro, que é algo de si: ser surdo.

Jeferson nos faz perceber que as viagens para Porto Alegre, a convivência com outros surdos de diferentes idades, o desejo de que mais surdos sentissem e conhecessem experiências novas, e em LIBRAS, eram elementos fundamentais para uma inversão na forma de vida levada, até então, pelos surdos. Hall (2003) nos ajuda a pensar que tal inversão também acarreta uma substituição nas maneiras de nos relacionarmos com o outro, porque passamos a nos relacionar de outras maneiras com nós mesmos. A atitude protagonista de Jeferson constitui-se em um ato de generosidade e de percepção da importância da difusão da cultura surda, para que esta não fosse subsumida por práticas corretivas.

Pensar o protagonismo como uma atitude, implica prestar atenção na mobilização dos ícones surdos na educação de seus iguais. Implicada em tal mobilização estão colocadas doses altas de ativismo permanente. Tais doses ultrapassam a presença de assumir suas identidades, em ser surdos; e passam a ter um objetivo de vida, voltado para, permanentemente, buscar a diferença – tanto por meio de sua ação nos entre-lugares, quanto nas relações entre indivíduos envolvidos em um contexto em que os surdos estão colocados. É esse espaço entre indivíduos que estou denominando, a partir de Bhabha (1998), de entre-lugar. Acredito que o que passa nesse espaço aberto (e resultante de relações entre uns e outros) é o que alimenta as práticas cotidianas e revigora o ser surdo, fortalecendo a alteridade.

O protagonista não fala de si. É um atuante, discute a necessidade surda, o quesito fundante necessário à cultura surda. E, quase sem pensar no que representa, não fala de si. Fala a experiência dele, que é uma experiência vivida, consciente, sem se entender protagonista, sem se perceber protagonista, como escreve Larrosa (2002). Para o autor, o jeito do protagonista, a palavra ao falar de si: “é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas”. (LARROSA, 2002, p. 04).

Chama a atenção o aspecto político que é desencadeado por estes protagonistas. A sua aparência nada tem de ostentação de si, mas vive na preocupação de inverter a linguagem de interpretação, em propor nova epistemologia do surdo e fazer a virada linguística, trazendo o surdo para posições diferenciadas. Estas, são úteis para alguns, mas diria que são de importância ética, portanto humanas. Eles se apresentam envolvidos na causa do “ser surdo”, na compreensão dessa diferença cultural e nas artimanhas políticas necessárias ao contemporâneo. Tal aspecto, no mundo de hoje, chega a ser difícil, mesmo atuando politicamente. Nas suas falas, os protagonistas trazem presente o mapeamento cultural e social do surdo, o lugar que lhes é próprio e que quase nunca está delineado, necessitando de suas regras, leis, delimitações. Sua competência é uma experiência que vai sendo subjetiva, que de tal modo se pode falar de sua qualidade e importância intelectual, de tamanha contribuição ao povo surdo.

Parafraseando essas palavras de Larrosa (2002), fiquei pensando se o protagonista não tem consciência que amadurece a cada dia, enquanto isto, as suas experiências vão sendo conquistadas. Dá apenas para perceber que aumenta sua firmeza em defesa do que é dos surdos; a sua segurança em abraçar a justiça, as leis próprias ao povo surdo; a coragem de crescer e se tornar um intelectual orgânico – o que pode ser muito valioso para o povo surdo. Apesar de não perceber, na experiência se mostra pessoa de fé e de valor, porque está firmada em Direitos Humanos, é honrada, honesta, corajosa e indica um protagonismo de verdade.

Pensando nas palavras de Benjamin (1986), vejo que me levam ao pensamento inverso do protagonismo. O protagonismo tem seu inverso? Para Benjamin (1986), isto é evidente, ele diz que se nota a “falta de sentido da vida”, ou a “experiência pobre”, em que tais sujeitos jamais experimentaram outra coisa. Vale a pergunta de Benjamin em seu texto: Experiência e pobreza: “Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1986, p. 196). Ele está chamando atenção para o aspecto cultural próprio, inexistente ou devastado pela guerra. Benjamin (1986) acredita que nem se pode experimentar essas consequências do protagonismo, junto a essas pessoas, com pobreza de experiência. O autor prossegue: "a luta pela libertação da humanidade em sua forma revolucionária mais simples (que é, em si, a libertação em todos os sentidos), é a única coisa que ainda vale a pena". (BENJAMIN, 1986, p. 113). A libertação, referida pelo autor, não tem a ver com a Teologia da Libertação, que antes referiu Gladis Perlin, ao contar a sua experiência. O que fala Benjamin trata-se de um outro entendimento, que remete a uma postura de vida com

condição de poder se colocar frente ao vivido. A Teologia da Libertação, porém, se refere ao sofrimento e as necessidades do outro e procura soluções. Trata-se de um ato de generosidade. Os experimentos dos protagonistas surdos diferem no que buscam soluções para si em sua cultura. As experiências que os protagonistas contam – ao fazerem isso para mim – diferenciam, pois seguem se mostrando comprometidos e responsáveis com a vida surda. E faz pensar, neste instante, em pelo menos duas coisas: se contribui para a ampliação da experiência individual e contém a responsabilidade permanente, que cada um tem consigo e com o outro na questão cultural. Trata-se de práticas que favorecem a subjetivação de uns e outros e que, constantemente, trazem novas práticas de subjetivação cultural específica.

Então, a experiência dos protagonistas nos entre-lugares aponta um protagonismo subjetivado. Este protagonismo, no dizer de Hall (2003), indica um intelectual orgânico, e não um sujeito pobre de experiência como nas palavras de Benjamin (1986), uma vez que o protagonismo com o qual estou lidando é um protagonismo de integridade, há o sentido de combinação de elementos complexos de experiência. A experiência de meus protagonistas também garante a integridade do protagonista. Conforme afirma Hall, citando Habermas: “a pessoa física não pode ser garantida sem a proteção das experiências compartilhadas intersubjetivamente, bem como dos contextos culturais que habita”. (HALL, 2003, p. 80). O compartilhamento de experiências surdas, permite que mais protagonistas surdos surjam nos entre-lugares. A riqueza da vida com outros está justamente na ampliação de horizontes de significação coletiva-individual.

Creio que é sobre isso que nos fazem pensar os protagonistas, sujeitos da pesquisa. Sem querer dividir a discussão que faço neste capítulo, avanço para o subtítulo a seguir, a fim de dar ênfase e/ou para marcar a riqueza da experiência vivida, sentida nos espaços dos entre-lugares.

5.1 Experiências nos entre-lugares

Minha questão agora é entender como o protagonista surdo se dá conta da existência dos entre-lugares. Hall (2003) tem uma passagem que explica os entre-lugares: “eles são os tropos da suplementaridade e da *différance* dentro de um sistema global deslocado, mas suturado, que só emergiu ou pode emergir nos primórdios do processo colonizador expansionista”. (HALL, 2003, p. 116). Esses tropos devem sua existência, entre outros discursos, à compreensão audista do mundo. Esta é um tipo de compreensão forjada em meio às teorizações, aos exames, às condições educacionais que, ao se

sustentarem em uma lógica de normalidade da audição, definem formas de ser sujeitos surdos, a partir de, entre outros elementos, restrições de convivência ou de tempo de convivência entre surdos. A necessidade de convivência de surdos com surdos, e também com ouvintes, é muito importante, pois se com alguns nós identificamos e nos reforçamos, com outros contrastamos e aprendemos que ser surdo é transitar entre mundos diferentes, aprendendo a respeitar as diferenças de pensamento e de posturas perante a vida. A experiência vivida nos entre-lugares, gerados nas relações de uns com outros, são produtivas, pois possibilitam que nós, surdos, sejamos reconhecidos como tais. Neste sentido, volto a me referir às experiências dos protagonistas surdos, sujeitos de minha pesquisa. Todos eles conviveram de diferentes formas com pessoas ouvintes. Foram experiências diversas que os transformaram no que são no presente. Porém, o que importa salientar é que os protagonistas surdos não agem educando somente surdos, eles educam qualquer um que esteja aberto ao outro. Talvez isso explique as ações de ensino de LIBRAS para ouvintes, os inúmeros ativistas ouvintes da causa surda. Eles não são surdos, mas são sensíveis à diferença. Diante do discurso da diferença, qualquer imposição que dificulte o outro, dificulte sua subjetivação, não é aceitável.

Portanto, os protagonistas nos permitem pensar essas coisas, contrastando e tensionando, permanentemente, nossas ideias. São ideias construídas na relação direta entre as alteridades em jogo. Nossos protagonistas entrevistados têm momentos em que se deparam com a diferença entre as culturas, e isso fica evidente em suas experiências relatadas. Vou elencar, resumidamente, o que eles narraram:

Quando estava no Ensino Médio, ele (Jeferson) convidou cinco surdos de Porto Alegre a visitarem a minha casa, eles conversaram em LS naturalmente, eu observei, admirei e aprendi. Comecei a compreender que o surdo tem a sua língua, sua cultura e sua comunidade surda. Eles me provocaram, pedindo para eu saber “falar direito” com uma pessoa desconhecida. Fiquei perplexo. Reconhecia que era um problema a comunicação sem uma língua própria. Senti que essas pessoas eram como pares identitários surdos, e me desenvolvi, me tornando um líder surdo, um protagonista. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

Comecei a ir à casa de surdos em Santa Maria e a motivar o uso da Língua de Sinais, explicando sua importância e ensinando novos sinais, que não foram aceitos por alguns surdos, por influência da família. Com o passar do tempo, conhecemos a Associação e ficamos admirados com o lugar. Jeferson nos perguntou se nós jogávamos futebol, fosse futebol de campo ou futsal, nós dissemos que sim, e ele nos indagou acrescentando: no time de ouvintes, vocês jogam com tranquilidade? São impedidos de jogar por serem surdos? Ficam sentados apenas no banco de reservas ansiosos e esperando serem chamados para jogar? Ou se só éramos chamados para sermos goleiros... (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

Nós assentimos. Lá na SSRS, eles nos convidaram para jogar, *jogamos futebol com o time de surdos, contra outro time de surdos* ou mesmo *com o time de ouvintes, o que me deixou muito feliz* de jogar, até mesmo outras modalidades: vôlei etc. Foi lá que aprendemos a importância da cultura surda. Na Associação, percebi que eu poderia jogar futebol, um esporte que amo, junto com outros surdos, diferente de Santa Maria, onde os ouvintes me deixavam na reserva ou só poderia jogar no gol, pois eu era diferente, o que me deixava triste. (J. MIRANDA, 2021, n.p., grifo meu).

Minha luta é por nós surdos! Teve dois momentos que podem ser identificados como presentes, porém polarizados, ora na busca por respeito à nossa diferença, pela identidade, pela valorização cultural, ou seja: reconhecimento do ser surdo, identidade, língua, pedagogia, história e leis para o povo surdo; ora no combate ao audismo. *É uma luta infinda*. (PERLIN, 2021, n.p., grifo meu).

É neste sentido que os entre-lugares definidos vão tomando forma. O momento do encontro com esses entre-lugares de luta acontece e se apresenta transparente para os protagonistas. Eles encontram visibilidade nas questões entre o que é dos surdos e o que é dos ouvintes. E, aos poucos, eles percebem a diferença cultural existente. Percebem direitos. Ampliam os conhecimentos. Preparam sempre novas estratégias e argumentos de lutas contra o aparato colonial, que se apresenta visível nas questões da regulação audista. De igual modo, vão perseguindo o próprio cultural que vai se desvendando e prosseguem, como supõe Hall (2003): "em engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subalternas de recodificação e transcodificação". (HALL, 2003, p. 343). Assim, percebem-se surdos e a cultura se revela aos poucos, em questões diferenciadas.

Nota-se que, ao perceberem-se surdos entre surdos, o respeito que possuíam pelo fato de saberem e gostarem de jogar futebol, parecia um divisor de águas. Não se tratava de uma seleção de jogadores inclusiva, ou seja, os surdos sentam no banco de reservas ou ficam como goleiros, porque simplesmente precisam ser incluídos, mesmo que de forma minorizada. A relação não é simples assim. Afinal, como diz Jeferson "*jogamos futebol com o time de surdos, contra outro time de surdos* ou mesmo *com o time de ouvintes, o que me deixou muito feliz* de jogar, até mesmo outras modalidades [...]". A problemática não está no binarismo surdo e ouvinte, pois é possível jogar com ouvintes e com surdos. Mas, está na discussão sobre de quais ouvintes e de quais surdos falamos. Certamente, os ouvintes que estavam nos jogos da Associação de Surdos, não eram aqueles que nos queriam converter em arremedos de ouvintes. Havia uma atmosfera de respeito, o que não significa dizer que não havia lutas também no jogo. Nesse sentido, Gladis faz uma afirmativa significativa: "*É uma luta infinda*". Porém, uma luta por disputas outras no

território surdo, conforme ela cita: uma luta pelas diferenças, pela identidade, pela valorização cultural, o reconhecimento do ser surdo e muito mais.

Os entre-lugares são, então, espaços que concorrem para a negociação e a criação da alteridade e da diferença cultural e que sempre vai provocar, à cultura surda, novas visões, nova identidade, novas verdades. De posse dessa verdade sobre os entre-lugares, nota-se que é neles que esses protagonistas solidificam mais e mais seu protagonismo, percebem e ampliam as percepções problemáticas, bem como questionam as verdades. Pelo que entendo, foi esta a visão que, aos poucos, eles foram construindo de sua experiência de entre-lugar.

5.2 A direção das lutas dos protagonistas surdos

A partir do que deduzimos de Benjamin (1986), sobre a experiência da liberdade, vejo que nós a usamos como a experiência da cultura, que se torna presente entre os protagonistas surdos e é inevitável. Me pergunto: seria o conhecimento que alimenta e revigora a cultura?

Os protagonistas percebem no horizonte os valores de “liberdade” inerente à cultura. A pergunta que me faço, aqui neste mapeamento dos feitos dos protagonistas, é sobre os espaços abertos para os surdos. Os protagonistas mostram ações culturais nestes entre-lugares. Essas ações culturais são artefatos existentes, porém desafiantes. Minhas perguntas ficam expostas: que direção tomam estas lutas? E que feitos surgem? Que obras acontecem? Que experiências? Espero, assim, desencadear uma reflexão que permita entender os entre-lugares abertos.

Cada um dos três entrevistados protagonistas inicia, de muitas formas, com sua estratégia de luta. É uma estratégia de início de experiência, que vai se acumulando até tornar-se em uma grande experiência. Cada protagonista pesquisado mostra o rol de suas lutas, ou seja, a direção que estas assumem.

É possível perceber, entre as estratégias de luta que aparecem nas narrativas dos protagonistas, que a educação está presente, principalmente a educação do povo surdo, mas não somente isso. O desejo de que mais surdos se desenvolvessem, que fossem para a universidade e que pudessem ocupar posições diferenciadas na educação, aparecem. O desejo de ter uma Associação de Surdos, em que pudessem se encontrar e se fortalecer como coletivo, também está presente. O desejo de ter uma escola de surdos que permitisse aos surdos contato com sua cultura, alimenta tais narrativas. Assim como aparece o desejo de reconhecer a diferença surda, de identificar a LIBRAS etc. Estas e outras, foram lutas

desencadeadas, bem como conquistas importantes para os protagonistas, sujeitos da pesquisa. Assim, entendo Jeferson Miranda quando discorre a respeito de seus sonhos:

Inclusive o sonho era criar uma escola de Surdos, para dar a oportunidade para outros surdos também conseguirem entrar na faculdade, já que percebi que éramos os únicos surdos na universidade. Eles necessitavam muito dessa escola, precisavam desenvolver essa educação. Precisavam também do próprio espaço – a sede da Associação de Surdos. Até o momento, vi que a LS já foi bem difundida, já temos espaço-sede da ASSM, já temos a escola de surdos fundada em 2001: Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, consequência do nosso projeto de luta, engavetado pela prefeitura, depois aprovado pelo governo do Estado. O terreno desta escola foi cedido pela prefeitura e o estado assumiu a responsabilidade de reformar e desenvolver a escola. Depois de algum tempo, a Prefeitura doou o terreno e a escola ao governo do Estado, para evitar a confusão pela burocracia de verbas. Algum tempo depois, conseguimos implementar o Ensino Médio junto ao curso normal (magistério) para a formação de professores surdos, o único Magistério para Pessoas surdas da América Latina. O objetivo dessa formação é para trabalhar com alunos surdos na educação infantil, nas séries iniciais e também na EJA para Surdos, e para poder trabalhar também nesta Escola Cóser. Alguns formados já foram contratados e trabalham aqui nesta escola. (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

[...] Ele aceitou e acelerou a criação da escola de surdos de Santa Maria. Também sancionou a Lei estadual e a garantia do uso e difusão da Língua de Sinais. Depois disso, foi sancionado o meio legal de LIBRAS em 2002, depois o decreto de regulamentação de LIBRAS em 2005, que abriu a implementação dos Cursos de Letras/LIBRAS no Brasil. (J.MIRANDA, 2021, n.p.).

Em 1985, me formei em Educação Física. Este ano percebi a necessidade de criar uma Federação estadual desportiva de surdos, fundamos uma Associação de Surdos em Santa Maria, eu assumindo a presidência em 1985, também uma em Caxias do Sul, mais a SSRS para representar os esportes dos surdos no RS, pois precisávamos ter, no mínimo, três associações para podermos criar uma Federação. Já havia Federação em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, mas não havia no Rio Grande do Sul, que acabou sendo fundada em 1987, trazendo muita alegria e orgulho. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

Interessante observar o quanto Wilson e Jeferson ao falarem de si, são conduzidos a falar de suas lutas por espaços para surdos. Uma vida de intensa militância e ativismo social junto ao povo surdo. O protagonismo na educação resultou em exigências de políticas sociais que atendessem as necessidades dos surdos em seguir seus estudos na Educação Fundamental, no Ensino Médio e na Universidade. Wilson e Jeferson mostram que suas experiências universitárias abriram seus horizontes. Somado a isso, em uma atitude de responsabilidade e cuidado com o outro, sonharam alto e lutaram para levar adiante o desenvolvimento dos surdos, em Santa Maria. Seu protagonismo é reconhecido não porque ele se graduou, é professor e tem uma vida equilibrada, mas porque ele lutou para que mais pessoas surdas tivessem as melhores condições.

Em síntese, as lutas travadas por Wilson e Jeferson se reforçam nas posições que eles ocupavam como representantes dos surdos, mas também na atenção que prestavam em relação às necessidades, dilemas, dificuldades, domínios e lutas de seu povo. Tudo isso, muitas vezes, acontece e se materializa nos entre-lugares, no espaço tenso das relações sociais e políticas. É interessante observar as relações de surdo-surdo entre Wilson e Jeferson. Wilson se refere, com frequência, a seu irmão como surdo. Há um misto de parceria, de admiração pelas atitudes do irmão e de referência surda nas lutas que travavam juntos. Ambos se voltaram para a educação e acreditaram que ter acesso à escola, à universidade, era parte de uma condição para o desenvolvimento e o fortalecimento dos surdos. Nas palavras de Wilson, dá para perceber que disputas aconteciam entre surdos e ouvintes, nos entre-lugares, porém, no campo das relações, é esperado que haja divergências. É isso que dá a substância, a qual discutem em relação aos enfrentamentos dos entre-lugares. Wilson observa que, as divergências entre surdos e ouvintes são perceptíveis, bem como a adesão de ouvintes à proposta trazida pelos surdos. Vejamos o que diz Wilson:

[...] Nas reuniões da equipe, falaram ainda sobre método oralista ou modelo ouvinte, nós explicamos sobre a importância do uso da Libras para o entendimento das crianças e não a oralização, citamos o exemplo de Porto Alegre, das escolas de surdos. [...]

Eles acharam diferente, mas entenderam a importância do depoimento destes líderes surdos, que citaram o exemplo do uso da língua de sinais em países como EUA e França. Nas reuniões da equipe, decidiram descartar o método oralista, e optou-se pelo método bilíngue. [...]

Os ouvintes começaram a compreender a importância da Libras e nos convidaram para ensinar a língua de sinais para a comunidade. Muitas pessoas se interessaram pelo curso, inclusive professores da Educação Especial, fonoaudiólogas e as famílias de surdos. [...]

Em Santa Maria, meu irmão e eu trabalhávamos como voluntários em uma escola e, às vezes, como bolsistas na UFSM, no ensino da Libras para alunos surdos. Quando estávamos na faculdade de Educação Física, a chefe do departamento de Educação Especial da UFSM nos convidou para participarmos das reuniões multidisciplinares com professores especiais, um médico, uma fonoaudióloga, uma assistente social, uma psicóloga, dentre outros. Gecira Di Fiori foi treinada para ser a tradutora-intérprete de LS/LP e foi a primeira TILS/LP daqui. [...]

[...] Também foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, presidida por Ana Regina Campello e o vice, Antônio Campos. Eu como presidente da ASSM participei do Congresso Nacional de Surdos em Campinas, SP. [...]

Conversei com os líderes surdos Shirley Vilhalva, Ana Regina, Antônio Campos, entre outros, também alunos e TILS/pastores da Escola Concórdia. Lá no congresso, houve uma enorme discussão entre o Oralismo e o uso de LS. Escutei-o, acompanhando-o. Houve a história do Congresso Internacional de Educadores para alunos surdos em Milão, em 1880, em que decidiram a proibição do uso de LS e a imposição do Oralismo. Bem antes desse congresso, havia professores surdos mestres, LS, escola para surdos, dentre outros. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

A riqueza da narrativa das experiências de luta de Wilson permite perceber que suas lutas não eram apenas em nosso estado. Eram lutas conjuntas em todo território nacional, bem como no estado do RS, assim como as lutas de Gladis. Tais mudanças no município de Santa Maria, por exemplo, foram crescendo ao ponto de a turma ingressante no curso de Educação Especial – habilitação Deficientes da Audiocomunicação, da UFSM, entrar em uma atmosfera formativa. Em tal atmosfera, os surdos já estavam presentes e os professores, atuantes no curso, já faziam os discursos da LIBRAS e do bilinguismo, conforme trabalhou Marostega (2015) em sua tese de doutorado. Trata-se de uma luta de muitos atores, que possuíam uma causa surda comum. Essas lutas compartilhadas nacionalmente foram positivas graças à presença dos protagonistas.

O caráter coletivo das lutas surdas é muito evidente nas narrativas dos irmãos Wilson e Jeferson Miranda, e também na narrativa de Gladis. Todos eles marcam conquistas difíceis de serem feitas e todos possuem em comum a defesa da diferença surda, da alteridade. Nenhum se sobressai como herói ou exercendo um tipo de protagonismo competitivo. Não se trata de fazer competições, mas sim de educar as pessoas a olharem e a significarem os surdos. Nas palavras de Gladis, o que afirmo torna-se muito forte.

Minhas lutas estiveram mais em conjunto, em interação com outros protagonistas surdos presentes no momento. Nos revezamos no sentido de determinar o nosso [...] eram lutas por respeito a nossa diferença, pela identidade, pela valorização cultural ou seja: reconhecimento do ser surdo, identidade, língua, pedagogia, história e leis para o povo surdo. Com isso também mostrei que ser surdo não é tão ruim como pensam. É uma questão de vida e de princípios. Há surdos que se sentem bem por viver neste mundo de forma diferente e não querem ser ouvintes. Mostrei as terríveis causas da segregação social a que nos expõem os audistas, bem como os erros e atentados contra os direitos humanos. Lutei muito para dar a conhecer tudo isso, seja através de publicações, seja em palestras, congressos, espaços públicos, políticos etc. (PERLIN, 2021, n.p.).

Percebe-se que os protagonistas são unânimes pela reinscrição cultural e formativa nas diferentes frentes de lutas. Gladis chama a atenção para sua atividade intelectual de escrever, publicar, dar palestras, participar de congressos, ser professora

universitária, ou seja, é visível que a mudança da cultura se dá em meio a educação das pessoas e da produção de conhecimento sobre as circunstâncias vividas. O protagonismo acadêmico de Gladis inscreve a luta surda no nível epistemológico. Para prosseguir com as lutas surdas, era necessário produzir conhecimentos escritos e que fossem possíveis de circular entre aqueles interessados pelo tema da formação. Conhecimentos sobre o ser surdo, a diferença surda, a identidade, a alteridade, a LIBRAS, a pedagogia, o português como língua adicional, entre outros, constituem pauta desde os anos de 1990, no RS (LOPES; THOMA, 2013). Do mesmo modo, entram as lutas no sentido de determinar as questões surdas, tal como a política de educação bilíngue no MEC, a luta pela educação bilíngue, a luta por mais intérpretes etc.

Os conhecimentos produzidos *sobre* os surdos e de surdos *para* surdos permitiram muitos espaços. Espaços em que os surdos passaram a se sentir imersos em sua diferença cultural, diferentes daqueles que, até pouco tempo, ignoravam as razões que os faziam padecer sozinhos em infindáveis exercícios de oralização. Toda essa ampliação de universo permitiu aos surdos desejarem se instruir e, dessa forma, sair dos espaços de menos valia. Os protagonistas, entre eles os que entrevistei para esta dissertação, caminhavam há muito neste sentido. Seria o que Hall (2003, p. 45) exemplifica entre a “mesmice cultural colonial e o rumo à revolução cultural específica”? Seria o fato de que os protagonistas, unidos, caminhavam para aquilo denominado como revolução cultural?

A pesquisadora Luciane Lopes (2017a) traz um registro dessa caminhada:

Nos anos de 1990, o movimento dos surdos tinha como bandeira de suas lutas principalmente a língua de sinais. Esse movimento político, social e acadêmico teve efeitos, tais como a oficialização da LIBRAS, mas não retirou a educação dos surdos da perspectiva da Educação Especial. A exemplo disso, destaco as discussões sobre a educação bilíngue que tem sido apresentada em textos como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que difere da perspectiva do movimento surdo sobre sua educação. (LOPES, 2017a, p.74).

As lutas tinham tomado a direção da reinscrição, ou seja, da reconstrução cultural. Percebe-se que Lopes (2017a) identifica algumas das revoltas surdas, do mesmo modo que meus entrevistados. Estariam eles caminhando tranquilamente ou existiria a aporia cultural? Lembro aqui que, nesta dissertação, já citei Ordine (2016) a respeito da dificuldade de se perceber “a utilidade do inútil e a inutilidade do útil” (ORDINE, 2016, p.17). Aparentemente, discutir filosofia, identidade e diferença, nos entre-lugares, pode parecer um conteúdo ideológico e até inútil, porém foi graças a ação surda desencadeada, ou seja, nos espaços escolares e fora da escola – nas ruas, nas associações, nas casas, com

os governos Municipal, Estadual e Federal – que foi possível fortalecer as lutas do povo surdo. Certamente, tensões e impasses deveriam acontecer com a presença desses protagonistas, e isso será debatido no próximo mapeamento dessas experiências.

Lendo uma entrevista de Gladis Perlin (2018), percebo que essas direções não eram caminhos fáceis, devido à dificuldade de compreensão da cultura surda.

[...] o mundo ouvinte é bastante difícil para nós, surdos. A maioria das pessoas não nos compreendem. Ainda nos identificam como deficientes, incapazes ou nos rotulam como *diversidade*. Quero dizer aqui que no momento em que se referem a nós como diversidade estão nos dizendo: “são inferiores”. Isto significa que acham que são melhores do que nós, incapazes de aceitar a nossa diferença, língua e cultura. Ou seja: o mundo ouvinte é único. Antes eu era parte desse mundo, depois, como surda, tive de viver constantemente contestando, questionado, criticando, enfim, expondo sobre nós, surdos, até a exaustão. (PERLIN, 2018 p. 163-164).

Trago aqui uma reflexão sobre a vida de Gladis Perlin, anunciada no resumo colocado na entrada das análises de meu material de pesquisa. Ela é uma mulher forte. Imagino como foi fácil construir a questão da diferença surda. Antes, era ouvinte e passou a viver como surda, se tornou ativista, intelectual orgânica, como Hall (2003, p. 23) refere: “se comprometem com o trabalho intelectual radical que gera mudanças”. Por isso, ela se serviu de práticas e estratégias para argumentar, nos entre-lugares, as políticas necessárias sobre a educação, a língua e as demais questões do povo surdo, para as pessoas interessadas, bem como instituições e governo. Ela entende perfeitamente que, já que é surda, é diferente do ouvinte.

Para os protagonistas, o rompimento com a cultura ouvinte deu rumo à cultura surda e às questões do povo surdo. As questões culturais foram, aos poucos, umas mais outras menos, sendo presentes. Foram perdendo o sentido ameaçador da sensação de perda da cultura ouvinte; e presentes pela sensação de nostalgia de ter a autoria da cultura. Este rumo, esta direção, emergiram, aos poucos, nos entre-lugares em que se apresentaram os protagonistas surdos, munidos do senso de direção cultural. A direção cultural se produziu por meio da ação dos protagonistas, numa temporalidade interativa.

A interação e as tensões – que caracterizam qualquer cultura – sempre deixam marcas ou geram efeitos naqueles que são atravessados pela experiência surda, sejam eles surdos ou ouvintes. Assim, olhar um pouco para os impactos, do que para o que os protagonistas surdos disseram até o momento, pode ser significativo.

5.3 Os feitos com a presença dos protagonistas

Gladis Perlin, durante a entrevista, tece um elenco dos feitos mais importantes que ela atribui aos protagonistas surdos. Essas conquistas tornam-se presentes durante reivindicações políticas, pois tudo sempre se constituiu em luta. Para a protagonista, os efeitos das investidas surdas podem ser vistos em distintos espaços e conquistas, por exemplo: na criação e consolidação dos Estudos Surdos em Educação na UFRGS³⁸; da presença surda na universidade; no desenvolvimento da identidade surda; e mais outros aspectos importantes das façanhas surdas.

Vou complementar a lista feita por ela com algumas citações dos outros protagonistas. Assim, para destacar os elementos que compõem essa lista, irei pontuar um a um a seguir.

5.3.1 Os Estudos Surdos em Porto Alegre

Os Estudos Surdos em Educação se iniciaram por Lucia Weiss³⁹ no Rio de Janeiro. Weiss ingressou como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – PPGEDU. Ela apresentou a proposta, ao então Diretor do Centro, Nilton Fischer, de criar um grupo de estudos com o fim de aproximar e facilitar a entrada dos surdos na universidade. Nilton Fischer ficou vivamente interessado nessas questões sobre os surdos, algo inaudito para a UFRGS, e também a respeito da possibilidade de criação de novos estudos. Então, o professor Carlos Skliar, argentino, foi convidado a desenvolver essa ideia. Em 1996, em uma de suas presenças na UFRGS, foi convidado pela protagonista Perlin, que também fora incentivada por Lucia, para ser seu orientador de mestrado e, após isso, passou a ser professor visitante, orientador e pesquisador na

³⁸ “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do reconhecimento político. [...] nos motivava a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos: Estudos Surdos em Educação”. (SKLIAR, 2005, p. 05).

³⁹ Pode-se creditar à professora Lúcia Weiss o início dos Estudos Surdos em Educação no Brasil. Ela se especializou em Educação de Surdos pela UFRJ, cujo trabalho final foi "Bilinguismo: uma Proposta de Educação para Surdos", sob orientação da professora Lucinda Ferreira Brito, no início dos anos 90, tendo sido indicado para publicação. Em 1992, ela foi indicada a pesquisar os trabalhos com educação bilíngue no Doves Center, escola para surdos em Copenhagen e em outra Escola de Aalborg, ambas na Dinamarca. Voltou ao Brasil e iniciou a batalha convencida de que o Bilinguismo era a proposta educacional adequada à educação de surdos. Dessa forma, defendeu a educação bilíngue que, no seu entendimento, abriria maiores oportunidades para que os surdos chegassem a ingressar nas universidades.

UFRGS sobre educação dos surdos e sua língua. Skliar também criou o grupo de Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES.

A aproximação do NUPPES da Linha de Pesquisa em Estudos Culturais, potencializou os debates sobre ser surdo, cultura surda, diferença, identidade, entre outros. Foi aí que se iniciaram as publicações, bem como as políticas resultantes. A presença do intelectual surdo no NUPPES era o seu diferencial. Nos debates e na produção de conhecimento, muitos surdos foram protagonistas ao se colocarem junto com outros pesquisadores sobre educação. Eles, os surdos envolvidos, produziam conhecimento e circulavam com autoridade nas escolas, são eles: André Reichert, Gisele Rangel, Gladis Perlin, Marianne Stumpf e Wilson Miranda. Perlin relata sobre a experiência e analisa o presente, chamando atenção para alguns vazios de representação surda.

Os Estudos Surdos em Educação surgidos no NUPPES não são semelhantes aos de outras partes do mundo. São uma criação nossa como surdos nos campos da UFRGS. Nossa contribuição não é inferior. Teve um tempo em que os surdos produziam conhecimento. Hoje mudou muito. Os ouvintes produzem parte do conhecimento sobre os surdos e os determinam. Parece que não está funcionando, pois pouquíssimos doutores surdos estão orientando. E a causa disso é a pouca credibilidade que eles conseguem. Isso já despertou revoltas surdas não manifestadas. Nos campos da UFRGS, UFSC e outras, os surdos têm despertado muitos protagonismos. Suas pesquisas se centraram em educação, em língua de sinais, muitas pesquisas sobre nossa pedagogia, língua e cultura têm sido feitas. Os estudos surdos são em vista de um esforço para a produção do que nós surdos queremos sobre nosso ser, nossa vida e nossa educação. Nossa base eram os direitos humanos, bem como os direitos à educação. Com a produção interna fortalecemos o movimento dos surdos. Não estou falando mal dos estudos feitos pelos ouvintes, de certa forma eles contribuem, mas em outro sentido. (PERLIN, 2021, n.p.).

Perlin atenta para as produções surdas em Estudos Surdos. Mostra a falta que ela sente de ter surdos nas universidades orientando mestres e doutores. Trata-se também de os surdos não conseguirem acesso ao espaço universitário, devido à existência de ambiente contraditório aos surdos. É óbvio que a língua portuguesa domina aqueles espaços e os doutores surdos não conseguem se subtrair ao inesperado. A universidade é tradicional e feita por ouvintes. Lá predomina a língua e a cultura ouvinte. Atualmente, 51 surdos são titulados doutores e 180 titulados mestres no Brasil e a maioria ministra aulas em universidades, sendo que, muitos deles, ministram aulas de LIBRAS. Porém, eles não estão conseguindo ingressar nos Programas de Pós-Graduação, para orientarem novos pesquisadores, devido às exigências além de suas capacidades. A capacidade de indignação de Gladis é parte do que faz dela uma protagonista. Ela está sempre vendo as

ausências, reclamando ações e denunciando problemas. A inquietação que a move opera sobre ela e sobre nós, surdos. Há uma vontade de mudar o mundo e deixá-lo do jeito surdo.

Rangel (2012), pesquisadora surda que viveu o NUPPES, escreve sobre a história cultural surda:

É importante destacar, como outro marco no registro da História Cultural surda, a constituição do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), grupo do qual participei. [...] Por meio de pesquisas na área de surdez, articuladas a importantes instituições, como FENEIS, FADERS e a escolas de surdos do Estado, o NUPPES proporcionou uma maior visibilidade às questões relativas ao surdo. [...] Éramos seis surdos (Wilson Miranda, Gladis Perlin, Marianne Stumpf, Carlos Alberto Goes, Tibiriçá Maineri e eu) participantes da pesquisa do Dr. Carlos Bernardo Skliar, então professor visitante da UFRGS [...] As experiências vivenciadas junto ao NUPPES fizeram com que tanto surdos quanto ouvintes ampliassem o olhar para os Estudos Surdos. Isso porque, antes do Núcleo, não se falava em educação bilíngue, mas o NUPPES ajudou na construção de bases teóricas para estudos nesta área. As discussões que ocorriam lá motivaram a escrita de artigos, monografias e teses, que hoje são concebidas como conhecimento cultural da educação de surdos [...] com a conclusão dos mestrados e doutorados dos participantes, o Núcleo se desfez. Porém, a semente outrora plantada germinou em outros espaços, nas instituições em que estes mestres e doutores começaram a atuar. As experiências epistemológicas e a identificação com as lutas surdas fizeram com que este movimento, em prol da valorização da cultura surda, não terminasse com a dissolução do Núcleo. As discussões teóricas continuaram a acontecer e contribuíram para propagar estas reflexões para todo o país. (RANGEL, 2012, p. 217-218).

Dessa conquista, os protagonistas surdos se orgulham. Ladd e Gonçalves (2012), referem em seus escritos:

Gladis Perlin é um símbolo do pensamento brasileiro sob o prisma ontológico e filosófico dos Estudos Surdos [...] sua marca na história surda brasileira e mundial tem liderado os Estudos Surdos em sua campanha social e cultural, das comunidades surdas em todo o globo. (LADD; GONÇALVES, 2012, p. 11).

A pesquisadora Gladis Perlin conquistou o mestrado como primeira surda da América Latina, e também o doutorado e o pós-doutorado. Ela é uma intelectual brasileira que foca seus estudos e debates, principalmente, na identidade surda, no ser surdo – sua alteridade, suas lutas sociais –, na educação de surdos, na cultura etc. Seus escritos estão espalhados, o que despertou mais estudos e se tornaram um referencial, bem como motivaram o jeito de viver surdo, a aceitação das diferentes identidades, a ênfase da própria língua, da história, da cultura surda, do incentivo aos protagonismos para enfrentar os entre-lugares e as defesas de investidas audistas. Ela, bem como outros

pesquisadores surdos e ouvintes, têm potencializado investigações e discussões em relação aos Estudos Surdos. Ao prosseguir com a relação feita por Perlin temos a identidade.

5.3.2 Identidade

Creio que se poderia ressaltar que, para mim, foi meu melhor trabalho, me desculpem os foucaultianos que se acham melhores nas suas proposições. Foi aí que percebi o surdo como sujeito com identidade e afirmei o que é ser, em vistas a uma identidade atrelada a uma cultura que evoca a diferença cultural. Nesse sentido, de posse de uma identidade, o surdo é diferente dos ouvintes. E esta identidade contém o estilo de vida dos surdos, mesmo os mais velhos, os identificando e não os lançando na exclusão e na segregação. Todos os surdos concordam que poder aprender com a Língua de Sinais, com a cultura própria (língua, pedagogia, história etc.) e se servir de intérpretes para interagir com os ouvintes, é se sentir capacitado a participar e debater assuntos que interessam, com outras pessoas, sem perder o ritmo e sem confinar-se por causa da surdez. (PERLIN, 2021, n.p.).

Nesse ritmo, Jeferson Miranda também fala de sua experiência com a identidade:

Depois disso, voltamos a Santa Maria para tentar criar uma Associação de Surdos, copiando o modelo de Porto Alegre, conseguimos fundar a Associação de Surdos de Santa Maria, para oportunizar aos surdos esse espaço, para praticar esportes e trocar vivências, com objetivo de desenvolver lá, a Língua de Sinais e garantir a identidade e a cultura surda e, claro, com o objetivo de disseminar a Língua de Sinais, assegurar e difundir a Cultura Surda e a construção da própria Identidade Surda. (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

Skliar, como pensador da causa surda, em seus anos de pesquisa, citou a necessidade fundamental de uma política para as identidades surdas, que as tornam merecedoras de um status junto a outras identidades: “uma política de identidades surdas, em que questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc. sejam também entendidas como identidades surdas”. (SKLIAR, 2005, p. 27). E essa experiência de atuar com a identidade surda fez com que os protagonistas surdos, cada vez mais, se certificassem dos valores do povo surdo.

E o protagonismo no entre-lugar das identidades surdas foi necessário. Neste aspecto, Ribeiro (2017) se posiciona entre identidade e racismo, e, em nosso caso, como sujeitos surdos, nos posicionamos na discussão de identidade e diferença cultural: "O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como o poder de identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar,

deslegitima ou legitima certas identidades". (RIBEIRO, 2017, p. 19). A luta protagonista nesse entre-lugar deve ser perseverante, visto que, da mesma forma que há o racismo para com os negros, o aviltamento aos surdos é constante. As mulheres negras afirmam: "existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes e produções". (RIBEIRO, 2017, p. 21). As diferentes trajetórias e estratégias de resistência constante nos protagonismos negros e surdos são evidentes.

De nossa parte, parece que os protagonistas surdos falam como aquela pensadora negra, Sojourner Truth⁴⁰: "Não estou indo embora. Vou ficar aqui e resistir ao fogo". O que nos anima é que essas experiências de resistências dos protagonistas surdos, na construção das identidades, são resistências brasileiras que continuam permanentes, sem depender de outros países.

5.3.3 Educação bilíngue

Na sequência, sigo com o rol da protagonista Gladis Perlin, que elucida a pedagogia cultural e/ou a educação bilíngue:

A educação bilíngue, aquela que comporta a pedagogia surda, surgiu da reflexão ao mesmo tempo que os Estudos Surdos. No entanto, ela é surgida no interior das discussões dos surdos, e muitos trabalhos foram feitos neste mesmo sentido. Ela é como a pedagogia do índio, do colono, do sem-terra, entre outros. Muitos currículos da pedagogia bilíngue foram feitos por nós, surdos, ao longo dos anos. Muitas palestras, aulas foram trazidas a público pelos pesquisadores surdos. Há muitas lutas nos espaços da educação: no MEC, no MJF, entre outros. Minha preocupação em relação à pedagogia cultural surda foi a perda de tempo na presença de audistas, que ostentam a bandeira de inclusivistas. Os protagonistas surdos se encontram nestes palcos desde 1999. Seus embates foram infundos. Neles, se sobressaem as lutas de Patrícia Rezende, representando nossa voz junto aos poderes públicos. Rezende, que protagonizou lutas desde 2008, pela pedagogia dos surdos, e também André Reichert, que nos últimos anos articulou no sentido de conseguir uma Diretoria de Educação bilíngue nos quadros do MEC. (PERLIN, 2021, n.p.).

O surgimento da pedagogia dos surdos nas discussões surdas iniciou quando os surdos se deram conta da diferença de sua educação, marcada por questões audistas. Tais questões percorreram todos os lugares em que existia o estudante surdo. E os protagonistas surdos têm lutado muito neste sentido.

⁴⁰ Sojourner Truth, nasceu na escravidão com o nome de Isabella Baumfree Truth. Tornou-se uma pregadora poderosa e fez campanha sobre questões da escravidão feminina e dos direitos dos negros. Ela adotou o nome de Sojourner, que significa peregrina. Truth significa verdade.

Por sua vez, os Mirandas também citam sua experiência neste campo:

Lutamos pelo direito ao bilinguismo, buscando informações e conhecimentos em congressos, nas universidades e em contato com diferentes autores da área da educação de surdos. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

[...] Depois, foi iniciado o Curso de Letras/LIBRAS (2006) na UFSM, vinculada do Pólo UFSC, devido à consequência da luta da Comunidade surda no Pré-congresso Latino-americano de Bilinguismo, em 1999. Os surdos e professores da Escola Cóser foram lá em Porto Alegre, na passeata do Movimento Surdo desse congresso, indo da UFRGS até o Palácio do governador Olívio Dutra e entregando o projeto da criação da escola de surdos em Santa Maria, junto com o documento de reivindicação dos direitos humanos das pessoas surdas do Congresso. (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

A preocupação maior da experiência de Perlin e dos Mirandas (e dos demais protagonistas surdos) mostra ser da educação bilíngue na identidade e na qualidade, como uma pedagogia surda para que os surdos se tornem protagonistas. Os entre-lugares devem ter sido os mais diversos e controversos, diante do que se nota nas lutas travadas. Em nossos dias, esta luta parece como a que mais embates teve. Muitas resistências nos espaços da educação foram feitas, até quando a mesma experiência de luta parece travada. As lutas travadas são barradas pelo audismo e os protagonistas continuam articulando e lutando pelo modelo bilíngue, a fim de que as crianças e os jovens tenham melhores condições para a alfabetização e a formação cultural.

Campello e Rezende (2014) falam sobre as lutas nos entre-lugares:

[...] em defesa da Escola Bilíngue de Surdos nestes últimos anos, uma história que foi e ainda é uma explosão de mobilizações sem precedentes, em que surdos, de praticamente todas as regiões do país, foram mobilizados e mobilizadores para defender a qualidade da educação para nossas crianças surdas. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 71).

Essas experiências de luta nos entre-lugares, vividas por muitos protagonistas surdos, são também relatadas por Mourão e Branco (2021) quando, no MEC, procuravam entregar as conclusões surdas sobre uma política para a educação bilíngue, durante o Congresso CONAE de 2009:

Para aqueles e, principalmente, para o grupo de dirigentes da educação do MEC, parte-se do ponto de vista que o surdo não tem cultura própria; nos chamaram de segregacionistas, colocaram palavras que nunca dissemos sobre sermos contra a inclusão, mentiras contadas para persuadir e nos prejudicar. Nunca fomos contra a chamada inclusão; só defendemos que as crianças surdas deveriam estudar em escolas ou classes de surdos, para aquisição de sua língua materna nos primeiros anos de alfabetização, e que os surdos de escolas

inclusivas tivessem profissionais que os atendessem na perspectiva bilíngue de educação, que estas crianças tivessem referências de sua língua de sinais para a formação identitária, para a produção da subjetividade, que se tornassem surdos melhores do que somos. Entretanto ninguém nos entendeu e nem nos apoiou. (MOURÃO; BRANCO, 2021, n.p., *no prelo*).

Na verdade, Mourão e Branco (2021) trazem uma experiência terrivelmente revoltante diante da violência a que se estava submetido. Esta violência traz as desigualdades e as opressões de caráter alusivo à surdidade⁴¹ – a que os surdos foram e são submetidos.

Existe, portanto, a primazia de uma opressão secular, porém não percebida, ou seja, em sua maior parte, silenciada pelos surdos em nossos dias. Aí estão inclusos os mecanismos de uma linguagem milenar opressiva. Ribeiro (2017) salienta que “é preciso romper com a cisão criada numa sociedade desigual”. (RIBEIRO, 2017, p. 10). Somos constantemente bombardeados por essas questões de poder milenar, não somente em entre-lugares de educação bilíngue, mas no dia a dia, nos diferentes entre-lugares. Enquanto os negros, diariamente, referem aos meios sociais, as agressões, a negritude, nós, surdos, mal saímos da colonização e, conseqüentemente, as lutas surdas são mais silenciosas, quase despercebidas. Mesmo com uma resistência silenciosa, como essa relatada anteriormente, a divulgação da pedagogia dos surdos perpassou aqueles entre-lugares, mas foi e continua rechaçada com violência.

Algo interessante tem acontecido sobre as lutas nos entre-lugares. Feitos estes que não somente vieram em defesa da educação bilíngue, mas que, sobretudo, colaboraram ativamente para teorizar relativamente à educação bilíngue. Essa questão brasileira assumiu também ares internacionais. Muitos pesquisadores se referem a isso, e Ladd e Gonçalves (2011) têm se manifestado em muitos trabalhos seus, apoiando os pesquisadores surdos brasileiros:

Dado o fracasso contínuo dos sistemas educacionais surdos, comprovado pelo trabalho dos pesquisadores surdos brasileiros (STUMPF, 2004; PERLIN, 2006;

⁴¹ Surdidade, esta foi a tradução encontrada na atualidade para o termo *Deafhood*, desenvolvido em 1998 por Ladd. Com isto, ele inicia o processo de definição do estado existencial dos surdos como: “ser surdo” (termo usado por Perlin em sua tese de doutorado em 2003), visando a mesma definição. O termo médico ‘surdez’ foi usado durante muito tempo para identificar a categoria dos deficientes: ‘deficiente auditivo’ e também às pessoas idosas, e isso ofuscava a existência surda. A Surdidade representa um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar sua identidade surda, mesmo afetados por diversos fatores, como nação, tempo e classe. Refere-se também à plenitude e à inteireza do que constitui o ser surdo, bem como os princípios sustentados para referir ao sujeito.

REIS, 2006; MIRANDA,2007; STROBEL,2007), nossos dados sugerem que é possível argumentar que todo o sistema de educação de surdos necessita ser repensado radicalmente a fim de que, entre outras coisas, as qualidades e habilidades culturais dos melhores educadores surdos, as 'pedagogias surdas', possam ser investigadas de forma abrangente e os resultados dessas pesquisas venham a ser formalizados. (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 298).

As denúncias nos entre-lugares foram intensas, Silva (2008) relata o surgimento das experiências surdas nos entre-lugares, os compromissos assumidos pelos protagonistas e, esses, prevalecem até os dias de hoje.

No Brasil, o processo de colonização na educação bilíngue passou a ser denunciado quando alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos de resistência surda, no final do século passado, passaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento [...]. (SILVA, 2008, p. 87).

Sendo assim, enquanto os protagonistas negros denunciam o genocídio existente, nós, surdos, sentimos veementemente o apagamento das questões surdas nos espaços públicos. Nossa voz, a muito custo, veio a público produzindo insurgências contra o modelo dominante, para desestabilizar as questões referentes à educação dos surdos. Volto a comentar, mais adiante, estas estratégias.

5.3.4 Direitos Humanos

Passamos agora a este próximo tema do rol de Gladis Perlin, com uma questão importante para os protagonistas: os Direitos Humanos. Nos meios surdos, o tema dos Direitos Humanos surgiu ao mesmo tempo que os Estudos Surdos. Dá para perceber que não podia ser diferente, pois os Estudos Culturais se fundem nas questões políticas e sociais defendidas pelos Direitos Humanos.

Em 1997, os deslocamentos que a política do RS estava provocando, a presença de diferentes grupos: deficientes, negros, sem terras, índios, em que se debatiam as mais diferentes temáticas referentes a trabalho, educação, comunicação, trânsito, saúde etc. Nós surdos, não podíamos ficar de fora. As forças políticas que moviam outros grupos afetavam também a nós surdos, exigindo que empunhássemos a público nossas exigências em nível cultural. Não tínhamos outro caminho senão realizar a I Conferência de Direitos Humanos de Surdos. Foi o que fizemos. Trabalhamos com grupos e colocamos no papel nossos Direitos perante a sociedade. Terminada a Conferência, lá estava em documento nossas primeiras definições sobre nossos direitos. Este documento, depois, foi enviado para as organizações do governo. Com ele, obtivemos mais consideração e respeito, e as nossas exigências de intérpretes começaram a ser aceitas. Muitas atitudes foram tomadas para reverter a política governamental a respeito dos surdos, depois da realização de nossa I Conferência. Mais tarde,

acho que dois anos depois, teve a II Conferência, em que o primeiro documento foi ampliado. Esta Conferência foi exclusivamente organizada por surdos. Os ouvintes presentes estavam orientados a assistir, a transcrever para o papel, em português, os debates e definições dos surdos, interferindo somente o necessário, uma vez que o pensamento surdo precisava prevalecer. (PERLIN, 2021, n.p.).

O conhecimento dos Direitos humanos foi um dos primeiros espaços que os protagonistas tiveram para posicionamento, reconhecimento da identidade e combate às desigualdades – que eram gritantes e existentes contra os surdos. Além disso, tal conhecimento foi fundamental no desenvolvimento de novos jeitos de ser surdo e para o surgimento de questões políticas surdas. Sobre isso, em outra ocasião, Perlin (2018) afirma:

Não posso ficar pensando aqui que o surdo é a degeneração da raça humana, mas é o outro na sua diferença. Foi assim que entrei em crescente resistência com o lado colonizador e a fixação na diferença surda com a qual cada vez ganhei vitórias, sem, contudo, até hoje conseguir me livrar dos espaços de negociação animada pelos Direitos Humanos. (PERLIN, 2018, p.164).

A questão dos Direitos Humanos trouxe valores e dignidade para os surdos, e serviu como manancial de incentivo. Os protagonistas se posicionaram desde cedo nessas questões. É um entre-lugar em que se sobressaem suas experiências, frente à preocupação das várias formas de violência, em como os surdos são atingidos. Essa mesma questão levou os protagonistas a se posicionarem também diante das decisões do governo brasileiro, que foi, muitas vezes, irreverente frente aos pedidos de mudança política. Tais pedidos eram recorrentes da diferença cultural e linguística, necessárias ao povo surdo. Perlin e Rezende⁴² (2016) salientam a respeito:

[...] a demanda levou a FENEIS a se organizar, a pedir por segurança e a criar espaços de negociação com o Governo e o Parlamento Brasileiro chamando a atenção para os Direitos Humanos e as necessidades políticas do povo surdo com manifestações que vão desde as passeatas até resistências fortes nos espaços de negociação. (PERLIN, REZENDE, 2016, p. 217).

No mesmo artigo, as autoras enfatizam a ideia de que este foi um entre-lugar, em que as novas e fortes consciências de lutas surgiram, todas devidamente amparadas pelos Direitos Humanos, pela causa surda contra as práticas mal fundamentadas e baseadas na

⁴² A tradução do texto é das autoras.

concepção das regras audistas. Enquanto diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, Patrícia Rezende esteve fiscalizando as medidas para a educação de surdos e movimentando, intensamente, as resistências necessárias nos espaços de negociação – por incluir a educação bilíngue no PNE e por instituir questões a uma política nacional para as escolas bilíngues, mediante a concepção dos direitos humanos.

As autoras prosseguem no artigo:

A educação que consta como recorrência da comunidade surda, parte da nova visão do surdo a respeito da identidade cultural e linguística, como sua diferença primordial assegurada pelos Direitos Humanos. Nesta perspectiva é possível enquadrar políticas para a formação e a educação bilíngue dos surdos como sendo uma criação cultural, uma pedagogia visual, um modo do sujeito surdo captar saberes visto que a cultura é o espaço de produção de identidades e subjetividades. (PERLIN; REZENDE, 2016, p. 214).

Munidos pelo manancial proporcionado pelos Direitos Humanos, os protagonistas surdos lutaram bravamente pelo que tinham direito. Portanto, como integrantes do povo surdo, eles se sentiam no direito de decidir a forma como seria a participação da língua em todos os níveis de ensino, seja em educação bilíngue e demais políticas linguísticas pleiteadas, concedidas também aos demais povos brasileiros. Isto deixa claro as muitas resistências nos entre-lugares presentes. Este foi um dos entre-lugares que mais contribuíram para fortalecer as experiências surdas, um quesito importante, desde os inícios das lutas.

5.3.5 Que educação nós surdos queremos?

O rol de Perlin continua sobre os feitos pelo povo surdo, por seus protagonistas surdos. Ela traz aqui o documento sobre educação, feito pelos surdos em 1999, debatido nos espaços do Pré-Congresso, tendo em vista a colocar a público o desejo por uma educação específica:

Naqueles dias que antecederiam ao Pré-Congresso de 1999 vivíamos ainda incertos sobre a educação do surdo. Tínhamos feito duas Conferências sobre os direitos humanos e nelas a educação era presente, mas ainda minimamente delineada. Para sorte nossa, encontramos escolas, secretarias interessadas na proposta que tínhamos por educação de surdos, a mesma educação bilíngue. No mundo, a World Federation of the Deaf – WFD⁴³, estava também lançando

⁴³ A FENEIS é filiada à Federação Mundial dos Surdos – WDF (World Federation of the Deaf), essa entidade representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, UNESCO OEA, OIT, sempre trabalhando no sentido de garantir os direitos culturais aos surdos. (STROBEL, 2012, p. 56).

alertas contra o audismo. Lembro que uma das mensagens que me chamou atenção, e que depois também se constituiu em ponta de lança de nossas lutas, foi: “O surdo não tem que aprender línguas; para sua aprendizagem e vida é suficiente a língua de sinais.” E isto não significava o surdo não aprender línguas, significava que pode aprender línguas, mas também que pode viver bem somente com a língua de sinais. Aprendizagem que sabíamos ser possível. Tínhamos metanarrativas sem fim sobre nossa educação, todas elas usadas mediante regras audistas. Compreendíamos a ambivalência da enunciação quando havia aproximação de regras audistas. Era então muito crucial colocar no papel as nossas propostas, mas era preciso. Fomos nos reunindo aos poucos, fomos fazendo grupos, discutindo, registrando nossas descobertas. Foram muitos e muitos dias de reuniões. O mais crucial era a construção epistemológica para o debate político em torno da educação. Precisamos mudar a linguagem usual para ter a representação da identidade, e a política necessária para a educação cultural que almejávamos. Quando compreendemos que todas as afirmações que fazíamos eram moldadas como sistemas culturais, ficou mais fácil prosseguir. E começamos a compreender que as reivindicações por educação tinham originalidade ou a "pureza" inerente a nossa cultura sustentável. Feito isso, debatemos todas as diretrizes que tínhamos composto para o Pré-Congresso e o documento estava feito. Nos dias do Pré-Congresso, ele teve pequenas melhoras. (PERLIN, 2021, n.p.).

O documento por si só é uma contribuição valiosa para o reconhecimento da importância da pedagogia dos surdos. Rangel (2012) fala sobre este evento:

O início do resgate histórico e o reconhecimento das fragilidades do povo surdo resultaram em grande evento. Em 1999, o NUPPES e a FENEIS, com toda força e representatividade perante a comunidade surda, organizaram em Porto Alegre o *V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos*. No Pré-Seminário que antecedeu a esse Congresso, originou-se um documento de grande relevância para a comunidade surda a partir daquele momento: “A educação que nós surdos queremos”. (RANGEL, 2012, p. 217-218).

O momento da construção do documento foi uma reunião de forças protagonistas do povo surdo. Ele foi um espaço de experiências surdas e de construção de políticas para os surdos, políticas que tiveram apoio dos ouvintes solidários para as mudanças necessárias. Estavam presentes, em média, 300 surdos vindos dos diferentes recantos do Brasil e de outros países.

Continuando a visão por entre-lugares abertos pelo documento, noto que o sonho dos protagonistas surdos, além de continuar vivo, foi longe. Quero registrar aqui o protagonismo de luta, das mais significativas, empreendido pelos Mirandas, na criação da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, em Santa Maria. Esse protagonismo foi fruto das discussões comprometidas com a educação que esses dois irmãos, protagonistas maravilhosos e dedicados na causa surda, fizeram. Em vista do pouco tempo que tenho, não procederei com mais considerações sobre o alcance do documento.

5.3.6 Oficialização da LIBRAS

Prosseguindo com a lista de feitos da entrevista de Perlin, temos a criação da lei de LIBRAS no RS, em 31 de dezembro de 1999:

O reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira no Rio Grande do Sul foi outra de nossas conquistas, acontecida pouco tempo após o documento de educação. Foi uma experiência de lutas, de choros e, finalmente, de alegria em ver tal reconhecimento pela primeira vez no Brasil, e também de ter atuado politicamente para que isso acontecesse. Éramos uma turma de líderes surdos sendo apoiados. Lembro das lutas gritantes a que tivemos que nos expor. (PERLIN, 2021, n.p.).

Os Mirandas também citam esses momentos importantes da oficialização da LIBRAS em nosso Estado, e logo remetem à oficialização no Brasil. Caldas (2012), também registra sobre o reconhecimento oficializado no Brasil, ocorrido alguns anos depois: “o reconhecimento da LIBRAS na legislação em nível nacional se deu em 24 de abril de 2002, com a Lei nº 10.436, esta, legitima a LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil, e mais tarde pelo decreto nº 5626 de dezembro de 2005.” (CALDAS, 2012, p.142).

Essa experiência de vitória política motivou muitos protagonistas surdos a levarem avante seus sonhos. As lutas surdas iniciaram o despertar de muitos outros protagonistas surdos. Foi uma experiência que despertou revoltas surdas unidas para outras conquistas. Por último, veio a participação dos protagonistas na regulamentação, mas isto já é outra história.

5.3.7 Mulheres surdas

Em dado momento estive à frente da luta das mulheres surdas no Brasil. Comecei esta luta desde o contato com mulheres surdas. Eu tinha 37 anos. Naquela ocasião, eu trabalhava com grupos de jovens e as meninas surdas vinham aos montes para debatermos juntas temas de educação, feminismo, sexualidade, saúde, relações, beleza, cultura surda. Foram muitos anos de trabalho neste sentido. Um dia tive de ir aos EUA fazer um curso, pois não tinha outra mulher surda disponível na FENEIS. Foi um curso de lideranças para mulheres deficientes. Limpamos terreno e fizemos nosso MUSUBA – Grupo das Mulheres Surdas Brasileiras. Durou alguns anos e teve um congresso nacional. Entre as dificuldades que constatei a mais comum foi a violência, vem depois a baixa escolarização, a falta de acesso às informações, a dependência da família, em geral dos pais ou do marido, a violência cultural, em que a mulher surda é considerada deficiente em maior grau que o homem surdo. Outro aspecto é referente à língua, em que elas são mantidas sob controle para que oralizem, em alguns casos, até depois dos 40 anos. Este grupo continua ativo e é um dos grupos na FENEIS. Tem à frente a coordenadora,

Dodora Araújo, continuando pelo Brasil afora. Acompanhei o grupo por algum tempo. Teve outra ocasião, no governo Dilma Rousseff, em que fui chamada a participar das discussões nacionais, representando a mulher surda. Trabalhei em Brasília durante uma semana representando a mulher surda, em conjunto com Shirley Vilhalva. O Ministério da Saúde e o Ministério da Mulher (recém criado) estavam vivamente interessados nos tópicos que tínhamos elencado como importantes. Posteriormente, com o golpe contra nossa presidenta Dilma Rousseff, o texto foi engavetado. (PERLIN, 2021, n.p.).

Essa experiência de feminismo, que nos narra Gladis Perlin, mostra que as protagonistas surdas também se interessam por questões de feminismo. Encontrei mais registros sobre essas lutas feministas surdas, que apresentam esses momentos de experiências. Trago algumas manifestações a seguir, não com a intenção de discuti-los de maneira mais aprofundada, mas simplesmente para mostrar, ou fazer reverberar nas páginas desta dissertação, os efeitos do protagonismo surdo na produção de conhecimento. São reflexões sobre temas contemporâneos, que não dizem respeito somente à agenda surda. Conforme Strobel (2008) e Krause (2020) escrevem:

A pesquisadora Gladis Perlin incentivou a abertura do movimento de Mulheres Surdas Líderes em mais estados brasileiros, foi feito o “I Encontro Latino-Americano de Mulheres Surdas Líderes” no ano 2004, na cidade de Belo Horizonte, em que estiveram presentes as militantes mulheres surdas representando o Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. (STROBEL, 2008, p. 73).

As duas surdas brasileiras Gladis Perlin e Shirley Vilhava são representantes da FENEIS e participaram da Consulta Nacional para as Mulheres com Deficiência e Mulheres Ciganas, que aconteceu nos dias 11 a 13 de março de 2016, em Brasília, tendo a FENEIS como norteadora da temática da mulher surda. (KRAUSE, 2020, p. 61).

A experiência nas lutas femininas também tem despertado a mulher surda para um empoderamento mais intenso. Hoje, muitas mulheres surdas continuam se reunindo e continuam lutando contra as desigualdades.

5.3.8 Curso de licenciatura de professores de LIBRAS, intérpretes e educação bilíngue

No que tange ao curso de licenciatura de professores de LIBRAS, intérpretes e educação bilíngue, Perlin argumenta:

Em 2005, participei da criação do curso desde o início da construção do projeto. Mais tarde, em 2006, me afastei desse curso com vistas a criar o curso de educação bilíngue. Porém, questões governamentais e outras forças políticas fizeram com que este curso fosse deixado de lado. Retomamos somente em 2012, para que viesse a existir. Foi quando o INES tomou o projeto e apresentou-

o ao MEC. Não podia impedir, visto que os líderes surdos tinham lutado há anos para sua concretização. (PERLIN, 2021, n.p.).

Antes de criar o curso de Letras/LIBRAS na UFSC, os líderes surdos: Gladis Perlin, Wilson Miranda, Gisele Rangel, Marianne Stumpf, André Reichert, Carolina Hessel, Carlos Alberto Goés e alguns líderes surdos, já discutiam, no RS, sobre a necessidade de criação de uma faculdade que pudesse englobar a questão dos surdos. E o sonho veio a acontecer com o curso de Letras/LIBRAS. O outro curso que teve montagem paralela foi o de Pedagogia Bilíngue, cuja criação não ocorreu de imediato por necessidade de recursos e, os poucos constantes, foram absorvidos na criação do curso de bacharelado de Tradutor e Intérprete. Os protagonistas surdos já mostraram uma experiência forte em relação ao quanto de capacidade tinham no que tange às próprias necessidades, para levar ao mundo acadêmico as descobertas sobre os surdos.

Esse curso iniciou como EAD e um dos pólos foi acolhido pela UFSM. Jeferson atesta o protagonismo surdo presente na criação do curso, segundo ele: “Depois foi iniciado o Curso de Letras/LIBRAS (2006) na UFSM, vinculada do Pólo UFSC, devido à consequência da luta da comunidade surda no Pré-congresso Latino-americano de Bilinguismo em 1999”. (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

Eu fui estudante desse curso de licenciatura e meus professores, muitos deles, eram surdos. Não havia distinção entre os professores solidários e os professores surdos. Havia uma atmosfera favorável a nossa cultura. Percebi o quanto os protagonistas surdos, presentes por trás do nome de professores surdos, eram preocupados com questões de identidade naqueles conteúdos que podíamos aprender. Foi maravilhoso me aventurar naquele mundo surdo, pois era o que eu gostava e queria.

5.3.9 Negociações para a educação bilíngue com o MEC

As experiências dos protagonistas surdos em educação, nos entre-lugares governamentais, com referência à educação dos surdos, começou após o documento “a educação que nós surdos queremos”. Esta experiência prossegue até hoje. Neste sentido, vamos seguir com o rol de Gladis Perlin, que relata:

Entramos nessa de educação dos surdos, em 1999, após o Congresso e continuamos até o presente. Para mim, foi a maior contribuição, mas também a que menos êxito teve. O destaque é que, além dos trabalhos em vista do documento de 1999, fizemos outro em 2016, consoante a criação do GT bilíngue, com o Relatório de 2014, feito pelo Grupo de Trabalho GT MEC/SECADI/FENEIS. O objetivo está claro e a maioria das lideranças tenta,

junto ao governo, mudar a política sobre inclusão, introduzindo uma política nacional de construção da educação bilíngue para os estudantes surdos. Nosso grupo continuou, e na transição do atual governo, estávamos articulando para a criação da Secretaria de Educação bilíngue que, depois, a primeira-dama nos afastou, e incluiu outros elementos nas negociações. É muito? Era parte do ativismo constante: não tinha filhos e me entregava de corpo e alma na luta. (PERLIN, 2021, n.p.).

É certo que entrou na discussão do GT criado com portaria do MEC o assunto sobre a desvinculação da Educação Especial e a constituição de uma política nacional de educação bilíngue. Essa foi uma das maiores lutas dos protagonistas e também das mais significativas. Os protagonistas entenderam que a Educação dos Surdos, atrelada à Educação Especial, assume contornos ambivalentes. O ponto de partida do GT foi a Convenção da ONU que, em seu artigo 24, chama a atenção para uma educação diferenciada.

Esses entre-lugares de lutas educacionais, ou lutas por educação bilíngue, são autênticos. Percebe-se aí, com o relato de Perlin, que é um protagonismo proativo, que cava seu espaço nos entre-lugares remotos, como o governo. Daí porque os protagonistas tentam assumir todas as frentes nos entre-lugares de lutas, criando documentos como o Relatório FENEIS/SECADI – que é deveras um tratado de educação bilíngue, ou seja, de pedagogia dos surdos. É uma posição de busca de autonomia na educação. As lutas travadas e as experiências conquistadas nos entre-lugares do MEC são negociações intelectuais, em vista de políticas específicas. Uma luta arrojada na busca de condições de sustentabilidade educacional. Um protagonismo que assume um papel ativo, ora na manutenção, ora na contestação da ideologia em defesa da pedagogia dos surdos. Eles, por estas experiências, conceberam um espaço de interlocução e negociação com as elites governamentais. Esse entre-lugar possibilitou aos protagonistas surdos pautar suas questões ao longo dos anos. Na atualidade, já conseguiram a criação de uma Diretoria para a educação bilíngue.

Nas minhas leituras referentes ao Relatório e alguns artigos constantes, percebo o quanto esses protagonistas são conscientes de suas lutas. É um aspecto interessantíssimo e eu aprendo muito com isso. Vou aprofundar aqui, algumas questões de minhas leituras. Não me refiro somente a esta colocação de Gladis. Jeferson e Wilson também acompanharam essas lutas e essas experiências desencadeadas nos entre-lugares, sei disso através de suas palestras e de outros diálogos que travamos.

Quero registrar, porém, um dos relatos de experiências dos protagonistas nos entre-lugares de lutas, a partir do artigo de Perlin e Rezende (2016). Noto que as duas

protagonistas consideram essencial a existência da educação bilíngue, porque, segundo elas, é o:

[...] espaço que permite o encontro surdo-surdo essencial para a constituição de nossas subjetividades outras. Caso esta subjetivação não aconteça em contato com indivíduos surdos na escola, ela vai se dar no momento do encontro com outros surdos fora da escola. (PERLIN; REZENDE, 2016, p. 214).

O que estes protagonistas discorrem refere-se à situação vivenciada por muitos de nós, inclusive por mim. Também vivi o momento do encontro surdo-surdo. Este aspecto envolve o que percebemos em nossa diferença e, então, aprendemos a resistência às regras audientes, que são muito distantes das maneiras pelas quais somos em nossa alteridade. É o que acontece em nossas experiências de entre-lugares.

Para referir ao direito à educação bilíngue, recorro ao trecho da International Disability Alliance⁴⁴ – IDA – em que consta o que segue:

[...] As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada, antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no Ensino Médio e Superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário. (ONU, 2011, n.p.).

As autoras Perlin e Rezende (2016) também citam a definição da educação bilíngue, conforme está no relatório do GT:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da LIBRAS como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado, é similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em LIBRAS, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em LIBRAS e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. Neste documento, a Educação Bilíngue em LIBRAS – Português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir

⁴⁴ International Disability Alliance (IDA): órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, inclusive o WFD – World Federation of the Deaf, que foi a principal articuladora social, responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas e ainda continua atuante junto à ONU, no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção.

legitimidade e prestígio da LIBRAS como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (Relatório GT, 2014, p. 06).

Todo este trabalho feito no GT, e vivenciado por estas protagonistas, só enfatiza as declarações de Gladis e Patrícia. É interessante quando elas falam que a educação bilíngue deve acontecer desde o nascimento da criança, orientando as famílias de surdos para a educação bilíngue, pois a educação bilíngue se constitui não apenas nas etapas iniciais, mas é uma educação que, além destas iniciais, adentra até na universidade. Trata-se de um trabalho gigantesco, para entendê-lo na sua dimensão; e de um aprendizado a mais para nós.

Prossigo com o artigo, e encontro um registro das declarações da FENEIS (2013), em documento. Tais declarações recorrem também em parágrafos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, caracterizando as escolas bilíngues:

As escolas bilíngues são aquelas em que a língua de instrução é a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues na escola comum. (FENEIS, 2013, n.p.).

Tanto o Relatório do GT como o documento sobre a definição de escola bilíngue são documentos importantíssimos e necessários aos outros protagonistas, tendo em vista as suas atuações em regiões como a minha, a região do Pampa. Isto é, são importantes para a implementação dos trabalhos bilíngues para os surdos.

Certamente que mais feitos surdos, junto ao governo, foram se desencadeando por conta dessas negociações, bem como poderiam e deviam ser mencionados aqui. Porém, meu tempo para realizar este mapeamento esgotou-se. Deixei de fora ainda muitos feitos dos protagonistas surdos, dos quais tenho notícias, como a realização do ENEM em LIBRAS, entre outros. Tais feitos também merecem menção, pois foram protagonizados na mesma linha de pensamento.

Por fim, queria ressaltar as informações que captei durante a palestra no SENAEB em Porto Alegre, que evidenciou o protagonismo batalhador do então Diretor de Políticas Educacionais e Linguísticas da FENEIS, Andre Reichert. De seu trabalho de articulação com Moisés Bauer, Presidente do Comitê Brasileiro Representativo das

Pessoas com Deficiência – CBRPD. Em conjunto com o Ministro Vélz Rodrigues, foi possível conseguir o Decreto 9.465 de 02/01/2019 do Presidente da República para a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos no MEC. Importante destacar neste registro que foi uma luta da FENEIS⁴⁵. Reichert é também autor do Relatório de Levantamento da Situação Bilíngue no Brasil. Devido ao curto tempo que tenho para entregar este trabalho, termino aqui esta relação de Perlin e, na sequência, continuo com as experiências narradas por meus protagonistas escolhidos.

5.4 Protagonismo e educação dos surdos

Ao longo desta Dissertação, principalmente neste capítulo, o qual trago excertos das narrativas dos protagonistas surdos para serem mapeadas e problematizadas, ficou evidente as diferentes formas de envolvimento dos três protagonistas com a educação, tanto na escola básica, quanto na universidade e em outras instâncias do povo surdo. Neste sentido, considerando que esta é uma pesquisa no campo da educação, insisto um pouco mais no assunto junto aos sujeitos de pesquisa.

Os protagonistas surdos possuem compreensões muito semelhantes sobre a necessidade de formação de novos surdos, para que estes prossigam as lutas surdas. Afirmam, claramente, sobre a importância de formarmos outros protagonistas com o objetivo de ocasionar uma mudança paradigmática nas formas de conceber os surdos e sua educação. Antes de prosseguir com meus aportes para o mapeamento educacional, abaixo, trago excertos das narrativas surdas que me fazem entrar neste subtema de mapeamento. Eles dizem:

É indispensável a garantia do curso de Protagonismo Surdo. É uma chamada para acordar, incentivando a formação dos surdos para a mudança paradigmática em constituição da sua cultura e identidade de sujeitos surdos. É para lembrar das lideranças surdas e as reconhecer, não deixar que os ouvintistas ocupem os espaços surdos. É para formar os líderes surdos com firmeza e mostrar, sim, a necessidade do protagonismo surdo. (J. MIRANDA, 2021, n.p.).

Podemos ajudar na formação de sujeitos protagonistas em contato com líderes surdos, com trocas de ideias através do WhatsApp, e-mail, Facebook, Google Meet como fizemos, quando redigimos a “Carta de 40 doutores surdos para o STJ”, bem como os documentos enviados aos órgãos governamentais, a participação em congressos, fóruns e também palestras, com diferentes temas, buscando diferentes práticas, fortalecendo a identidade, a luta pela educação bilíngue, pelos direitos dos surdos, pela formação com o mestrado e doutorado, os tornando intelectuais surdos e produzindo artigos. O contato com essas lideranças surdas ajuda a desenvolver e a estimular o protagonismo surdo. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

⁴⁵ A FENEIS criou um documento de educação bilíngue, o qual foi base na criação do Decreto.

O surdo precisa: Saber o que significa ser surdo em matéria de diferença e as consequências disso, ou seja, que vai ter que conviver diariamente com a segregação (muitos chamam isso de deficiência); Conhecer o processo de escolarização dos surdos, saber olhar a pedagogia cultural que nós surdos usamos e a diferença da pedagogia ouvinte. A pedagogia do ouvinte não é ruim, mas ela é audiocêntrica, isto é, possui elementos para essa experiência. O líder surdo, como no caso do Jeferson, sabe que o surdo aprende melhor na nossa pedagogia, sabe que, como disseram muitos líderes: o surdo aprende melhor fora da pedagogia inclusiva. Saber que nós, os surdos, não somos todos iguais. Há os surdos que nasceram surdos, há os que nasceram ouvintes e que na infância ficaram surdos, há os que ficaram surdos já adultos, e há os que perderam a audição no início da terceira idade. E também há os deficientes auditivos propriamente ditos, ou seja, aqueles que têm condição de ouvir pela metade, ou seja, tem ainda algum grau de capacidade auditiva. Estes últimos não são surdos, mas deficientes, seu problema pode ser corrigido com amplificadores de som. Há os surdos-crianças, os surdos implantados, os surdos-cegos, os surdos-negros, os surdos-autistas etc. Todas estas identidades são diferentes e requerem atendimentos/entendimentos diferenciados. (PERLIN, 2021, n.p.).

Depois de ler muitas vezes essas narrativas, para perceber o conteúdo de cada uma delas, dou-me conta de que se eu tivesse convidado para participar da pesquisa um protagonista mais jovem, talvez eu encontrasse outros pontos ou outras preocupações que não essas apontadas acima. Todavia, as preocupações dos irmãos Wilson e Jeferson Miranda, e de Gladis Perlin seguem sendo legítimas e atuais. Muitas práticas conquistadas enquanto estes eram mais jovens, até hoje precisam ser defendidas para não serem descontinuadas. Quando me dei conta que seria interessante ter um surdo protagonista jovem entre os sujeitos da pesquisa? Foi quando li a narrativa de Wilson e pude perceber as muitas referências que ele faz aos dispositivos digitais. Zilio (2020), em sua dissertação, escreve sobre isso, pois trabalha com youtubers surdos. As lutas e as reivindicações desses são, muitas vezes, distintas daquelas que trago aqui. A renovação das lutas é algo saudável de acontecer, porém geram ruídos e resistências nos entrelugares surdos.

A escola segue sendo um espaço pensado pelos protagonistas como de encontro e de articulação surda. Porém, mais do que propiciar a convivência entre surdos, fazendo-os explorarem entre si elementos identitários – assim como Wilson e Jeferson fizeram quando conheceram os surdos de Porto Alegre, e reuniam os surdos em Santa Maria, para provocá-los a pensarem e a viverem determinadas experiências entre eles –, os protagonistas reivindicam conteúdos no currículo escolar. Essa pode ser uma discussão interessante, porém não tenho condições de fazer neste momento. Mas vale perguntar se,

em plena época em que questionamos as disciplinas, devemos propor tratar, na escola, uma pauta surda?

5.5 O currículo escolar como espaço de questões motivadoras do surgimento de novos protagonistas surdos

Diante da recorrência enunciativa do currículo nas narrativas dos protagonistas, que se mostram professores ou com preocupações pedagógicas ao falarem da escola, não pude ignorar o assunto e decidi abordá-lo aqui. Em suas narrativas, eles afirmam:

Eu e Jeferson tentamos pensar, pensar... Foi muito difícil. Na escola de surdos, houve divisa entre surdos e ouvintes dentro do currículo escolar, tentando criar o currículo surdo dentro desta perspectiva, poderíamos, primeiro, formar alunos protagonistas e, depois, eles poderiam transformar esse currículo num melhor, cada vez melhor, e com mais qualidade. (W. MIRANDA, 2021, n.p.).

O currículo surdo é uma das práticas produtivas que deve acompanhar a pedagogia bilíngue, se quisermos novos protagonistas, ou seja: surdos conscientes de seus direitos. É de extrema importância. Nós surdos nos reunimos e construímos o currículo para as escolas bilíngues. Colocamos nele os principais pontos distintivos para a educação de surdos em aproximação à teoria dos Estudos Culturais: 1. O uso da identidade cultural é um dos requisitos do currículo de surdos. 2. Introdução de estudos da cultura surda no currículo de surdos: língua, história cultural, literatura surda, artes surdas, pedagogia cultural etc. 3. A cultura surda é ao mesmo tempo local de experiência e de prática política no currículo. 4. Espaço para o que é do ouvinte, valores culturais subjacentes, por exemplo, língua oral, português como segunda língua e estratégias de ação para a interculturalidade. Nesta perspectiva, o currículo surdo construído por nós não mantém mais o sistema de dominação. Ele inclui uma fase representativa de nossa cultura e identidade, e acaba com o colonialismo auditivo. (PERLIN, 2021, n.p.).

São interessantes as colocações de Wilson e Gladis sobre a escola e aquilo que ela deveria trabalhar. Eles argumentam que antes de pensar em investir na melhoria do currículo específico surdo, deveriam investir na formação do protagonismo surdo. Fico pensando em desdobrar esse assunto. Pensar em um currículo que mobilize a experimentação surda, fazendo os alunos pensarem em alternativas para resolverem problemas atuais, a fim de que aprendam a partir da exploração do mundo. Isso, talvez, fosse mais interessante para desenvolver características fundamentais em um protagonista, quais são, no dizer de Perlin: os aspectos culturais inerentes aos surdos, ao povo surdo.

As características que compõem um protagonista exigem exploração do mundo e capacidade de indignação. Tais características passaram, ao longo da história de escolarização dos surdos, longe de suas formações. O saber ler, escrever, calcular, repetir,

repetir e repetir conteúdos, sempre estiveram presentes ocupando as agendas. Além disso, era uma preocupação para surdos e ouvintes, em qualquer escola. Para os surdos, havia a preocupação com a palavra falada e memorizada. Anos de escola e de vida ativa foram perdidos em exercícios de memorização. Se perguntarem se aprendemos com isso, terei que dizer, sim, aprendemos. Porém, poderíamos ter ido mais além na escola. Aqueles que foram além, é porque encontraram, fora da escola, as condições para seus crescimentos. Todavia, embora pareça até contraditório, quando as experiências surdas não encontravam lugar para acontecer, a escola passava a ser o palco, nutrindo o encontro entre surdo-surdo. Tudo isso foi muito bom, mas também custou caro para os surdos que trazem em sua cultura as marcas da disciplina escolar, como bem mostra Mello (2011).

Isso nos faz ter uma reflexão sobre a educação de surdos e o que se faz necessário à qualidade do currículo escolar para surdos. Para motivar os alunos surdos, Skliar, em 2003, alertava contra a aplicação de um currículo que não serve aos surdos:

Se trata de un otro que exacerba la secular imaginación de la mismidad – tan improbable como imposible – con relación a un cuerpo perfecto, una inteligencia compacta, rítmica y erudita, una sexualidad tan única y determinada como constante, un aprendizaje veloz, curricular y consciente – aunque no en demasía –, una lengua capaz de ser sólo monolingüe, y de decir aquello que todos quieren oír. (SKLIAR, 2003, p. 142).

Este dito de Skliar (2003) faz-nos pensar nossa diferença. Melhor dizendo, nos faz pensar a constituição da alteridade. Não somos o outro do ouvinte, somos o outro de qualquer um, inclusive de outros surdos. Pensar a alteridade possibilita que avancemos nessas discussões e firmemos uma forma de vida surda. Tal forma não nasce em oposição a outras, mas na relação com a outridade. Neste sentido, a formação dos surdos na escola ainda se encontra bastante marcada por esse sentimento oposicionista e reducionista, ao dividir em dois os aprendizados.

Hoje, talvez avançando os pensamentos colocados pelos sujeitos da pesquisa, tenhamos que avançar em experimentações curriculares que nos façam reforçar a convivência surda, mas que os conteúdos dos currículos escolares estejam mais pautados pelos problemas de nossas experimentações, do que pela defesa de nossa identidade. Assim como os meus protagonistas descobriram a convivência surda e tinham a necessidade de reproduzirem práticas surdas, que nós tenhamos na escola a possibilidade de ampliar a convivência entre surdos, para aprendermos mais de outras coisas. Coisas que sejam alimento para o crescimento individual, valorizando os encontros nos entre-

lugares. Assim, quem sabe, podemos abraçar problemas tão variados, como refere Gladis Perlin, ao falar dos feitos do protagonismo surdo.

Infelizmente o tempo que tenho para a entrega dessa dissertação acabou. Muito ainda há por dizer, muito ainda há por terminar. Histórias não registradas, não pensadas, protagonismos não trazidos à tona, enfim, um universo infindo. Mas é preciso, agora, avançar para as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil pensar que cheguei aqui. Sinto-me honrada com este estudo! A possibilidade de ser pesquisadora sempre foi um sonho. Foram dois intensos anos na busca de entender o que significa “protagonista”. Sei que teorias e conhecimentos acumulados me qualificam. Me apaixonei pela questão dos protagonistas. Principalmente porque descobri que o protagonismo abre portas para muitos. Não preciso entender o protagonismo como algo competitivo e eliminador das diferenças. Pelo contrário, pelo protagonismo podemos ver solidariedade, resistência, amizade, amor pelo outro etc.

Sinto a pesquisa sobre o protagonismo surdo como um grande desafio, principalmente, no que tange aos aspectos teórico-metodológicos. Conceitos líquidos se apresentaram, motivando deslizamentos de um para outro, sem conseguir um espaço próprio para ser solidificado. Nesta perspectiva, formulei o conceito de Protagonismo Surdo. Eu o entendo como o ato do sujeito surdo em assumir viver a experiência surda nos entre-lugares de luta, colocando o povo surdo na centralidade de sua experiência.

Neste sentido, o conceito de protagonismo surdo ficou melhor delineado quando as experiências dos protagonistas também apresentaram um conceito fluido. Isso tudo foi possível graças às reflexões feitas. Reflexões conceituais que me exigiram fazer diferenciações de conceitos, antes indistintos para mim. Dou-me conta que as experiências de protagonismo, embora sejam inseridas na temporalidade, permanecem em seus efeitos enquanto aqueles que viveram a experiência a rerepresentarem ou a escreverem. Portanto, trata-se de experiências vivas, porque se mantêm nos entre-lugares que compõem a vida de cada um.

Ao me perguntar sobre o protagonismo e como ele se dá nos entre-lugares de lutas, já imaginei que a luta era uma constante, pois é assim que me vejo como mulher surda: lutando permanentemente. O que eu não pensava era que os entre-lugares (ou aquilo que passa no espaço entre as relações, entre indivíduos) fossem o combustível para que protagonistas emergissem na história. Portanto, entre as conclusões que chego em minha pesquisa, está o fato de que não há como se ensinar a ser protagonista, mas há como oferecer espaço de convivência entre surdos que possuam experiências distintas – possibilitando a eles que ampliem os horizontes e os conhecimentos.

Investir na ampliação dos conhecimentos, implica compartilhar mundos desconhecidos. Não importa quem compartilha esses mundos, mas importa que seja um compartilhamento ético. Quando me refiro a isso, quero dizer com respeito às alteridades,

às línguas, e às condições de cada um. Os surdos ampliam horizontes com surdos e com qualquer outro que desafiem a pensar, a fazer diferente, e que partam do reconhecimento da diferença.

Aprendi muito com minha orientadora no Mestrado, com meus professores e com o grupo. Tivemos embates conceituais, resistências, mas tudo isso exigiu de mim e da orientadora desacomodação, pensar de outras formas, ter paciência e resiliência.

Aprender a fazer pesquisa exige que tomemos um certo distanciamento daquilo que nos atravessa e constitui. Sou surda e tenho princípios constantemente tensionados no tempo da pesquisa. Deparei-me com revisões de mim mesma, mas me dou conta que é preciso aprender a olhar, a perceber o outro na dura tarefa de mapear o que diz, e selecionar o que será analisado.

Com a reflexão sobre as experiências captadas pela entrevista-aberta dos protagonistas, foi que percebi como alguns conceitos, elaborados nas fundamentações teóricas, se destacaram pela emergência. Estes, validaram minhas reflexões sobre o protagonismo surdo e apontaram a importância de tais protagonistas para o povo surdo.

Os entre-lugares, por mim entendidos, foram os espaços em que muitas gamas de epistemologias surdas surgiram. Lugares ricos por excelência para determinar a diferença surda, uma diferença cultural capaz de, pela sua epistemologia, fazer surgir uma nova cultura. O protagonismo cultural fica registrado, ele não está aí para fazer surgir novos protagonismos, mas para indicar caminhos de resistência e luta que outros já trilharam.

Ser protagonista é uma experiência aprendida nos entre-lugares de lutas – repeti isso muitas vezes na escrita, como um mantra para mim mesma. Daí as revoltas, as investidas contra o preconceito, a discriminação e o aviltamento ao surdo. Daí os diferentes significados que se atribuem aos conceitos, como: intelectual orgânico, líder, estrategista, herói, ativista. Os surdos aprenderam o seu lugar com os indígenas, com os negros, com as feministas. Foram capazes de trazer questões teóricas, e mesmo os protagonistas se tornaram pessoas de valor para o povo surdo. O espelhamento nos diferentes povos é ainda uma questão de pesquisa.

Meu problema de pesquisa não somente segue o povo surdo, segue, mais precisamente, a nossa colonização audiocêntrica e nos obriga a olhar para os espaços de lutas de outros grupos. A articulação com estes grupos trazem questões de forças para nossos protagonistas.

O protagonismo surdo foi mais intenso nos espaços da educação de surdos. Em tais espaços, manifestaram uma luta mártir devido aos insistentes avanços, revoltas, lutas

infindas, bem como a participação nos espaços governamentais, institucionais e da família. Já se vislumbra, portanto, nos horizontes que estão por vir, um protagonismo mais linguístico.

As reflexões realizadas sobre o ser surdo corroboraram para a compreensão do conceito de protagonista, não como um sujeito "pobre de experiência", mas como uma potencialidade constitutiva do indivíduo, considerando suas experiências como elementos fundantes da identidade e a simultaneidade da diferença, como condição de ser surdo.

O povo surdo, como tal, merece que continuem os protagonismos. Continuem as descobertas, as epistemologias descritivas da cultura surda. Merece também o respeito desses espaços criados. Eles não podem desaparecer, pois são provados pela experiência e pedem respeito, isso enquanto o *totêmico* continua acontecendo: ele é uma atração surdo-surdo que evidencia a presença do outro semelhante, necessitado da cultura, da língua, das leis que constituem o povo surdo.

O sujeito surdo não é um inútil. Mesmo que existam protagonistas "pobres de experiências", no dizer de Benjamin (1986), tal vida surda não significa um gueto como nos acusam. Ser surdo é uma questão de vida, em nada inútil. A questão surda é que somos leitores por excelência contradizendo a norma audiocêntrica estabelecida pelos ouvintes. Todo protagonista é um potencial para a vida do povo surdo.

Minha pesquisa fecha-se momentaneamente (pois sei que não disse tudo). Traz presente o protagonismo surdo. Registra, em parte, suas experiências e seus feitos. Sei que não está completa, pois há muito a dizer ainda sobre os entre-lugares vividos por outros protagonistas, seja na educação, seja nas políticas linguísticas. Tratar de protagonismo e dos protagonistas que são presentes no povo surdo, é trazer a vida com questões experienciais ou questões móveis, que podem ser ainda aproveitadas na educação e nas políticas linguísticas. Podem, inclusive, estar contribuindo para aquilo que Dewey aponta como sendo a "reorganização da experiência", que vai ser repetida, reproduzida e experienciada como quesito necessário para o "ser surdo".

REFERÊNCIAS

ALANO, Maristela. **Ilustrações**. n.p., 2021.

ALMEIDA, U. **Tramas e urdiduras**: o protagonismo como exercício na atividade de professores de Educação Física. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, ES. 2014. Disponível em: <http://200.137.65.30/handle/10/2206>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

ARAÚJO, M. **A Resistência é Feminina**: O protagonismo das mulheres no controle social da política urbana destinada às favelas cariocas à partir da experiência do Conselho Popular. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47008/47008.PDF>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.

BADIOU A. **O marxismo pode salvar o mundo**. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Alain-Badiou-O-marxismo-pode-salvar-o-mundo-/4/47104>. Acesso em: 08 de mar. de 2020.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BENJAMIN, W. **Documento de cultura, documento de Barbárie**: escritos escolhidos, seleção e apresentação Wili Bolle. Tradução: Celeste H.M. Ribeiro de Souza et. all. São Paulo: Cultix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BICALHO, P. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). Tese de Doutorado em História – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília-DF, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

BIEMBENGUT, M.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.

BORGES, C. et all. Da autonomia à responsabilidade relacional: explorando novas inteligibilidades para as práticas de saúde. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, vol. 01, n.01, Minas Gerais, Juiz de fora, jun. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436.** 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

CALDAS, A. Movimento surdo: identidade, língua, cultura. In: PERLIN, G. STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos: leituras Contemporâneas.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

CAMPELLO, A. REZENDE, P. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Paraná. Edição Especial n. 02, p. 71-92, 2014.

CEDIN. **Declaração e Programa de Ação de Viena:** Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, 14 a 25 de jun., 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

CHOMSKY, N. **Coronavírus é algo sério o suficiente, mas há algo mais terrível se aproximando.** 2020. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/permalink/63998>. Acesso em: 08 de mar. de 2020.

COSTA, M. W. A pesquisa: ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto de globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

COUTINHO, S.; BONASSI, A. **O ativista da estratégia.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

DALBOSCO, C.; ROSSETTO, M. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 01, p. 68-83, jan./abr., 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 de mar. de 2020.

DEWEY, J. **Como Pensamos como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo:** uma reexposição. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979. *Atualidades Pedagógicas*, v. 2, 292p.

DOMINGUES, P. **Protagonismo negro em São Paulo:** história e historiografia. Edições SESC, São Paulo/SP, 2019.

FENEIS. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação-PNE.** Rio de Janeiro, Jul., 2013, p. 10-14.

FRIEDMANN, A. Protagonismo infantil. In: LOVATO, A. et. all (org.). **Protagonismo:**

A potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GADAMER, H. **Verdad y Método**. Salamanca: Sígueme, 1997.

GOULART, B. Protagonizar juntos a escola como casa comum. In: LOVATO, A. et. all (Org.). **Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GROSSBERG, L. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KONICZ, T. **Da superstição à crença científica**, 2020. Disponível em: www.obeco-online.org/tomasz_konicz. Acesso em: 08 de mar. de 2020.

KRAUSE, K. **A implementação de políticas para a comunidade surda do campo dos meios de comunicação: uma análise comparativa Brasil-Argentina**/Keli Krause. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

LADD, Paddy. **In Search of Deafhood: Towards an understanding of British Deaf Culture**. Tese. Doutorado em Filosofia. Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos. United Kingdom: Universidade de Bristol, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455/html>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Orgs.) **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Prefácio. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.) **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

LARA, Ana Paula Gomes; MESSA, R. **Movimentos surdos e práticas em ação, aprendendo com as trajetórias e com as lutas**. 2020. [no prelo].

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, jul./dez., 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-24782002000100003>. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, T. (Org.). 3ª ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVINAS, E. **Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LOPES, Luciane B. **Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2017a. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172212>. Acesso em: 22 de jul. de 2020.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. (In) utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, H. (Org.) **Michael Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Por uma forma de vida surda. In: RAGO, M.; GALLO, S. (Org.). **Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?** São Paulo: Intermeios, p. 283-293, 2017b.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane. **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Maura Corcini. Ritorno e circuito formativo pedagógico. LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane. **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana. Subjectivation, normalisation et constitution de léthos sourd: politiques publiques et paradoxe contemporains. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, n. 64, p. 105-116, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando

eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. 03, 2006.

MAGNO, P. Refugiado, cidadão universal: uma análise do direito à identidade pessoal. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 10, n. 01, p. 15-32, jan./jul., 2012.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)**. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: Unisinos, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4929>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

MAYER, C. **O protagonismo feminino proativo nas narrativas audiovisuais de ficção científica**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Mídia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia. Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/ispui/handle/123456789/24753>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

MELLO, M. **O Espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. 687f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117982>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

MELLO, V. S. de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3586?show=full>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MIRANDA, W. **A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos**. Tese (doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MOURÃO, C.; BRANCO, B. **Educação de Surdos: reflexões acerca da educação de surdos no Brasil, estamos retrocedendo aos paradigmas do Congresso de Milão?** Rio de Janeiro/RJ, 2021. [*no prelo*].

NASCIMENTO, A. **Os direitos das pessoas deslocadas internamente: uma revisão dos conceitos de cidadania, soberania e estado**. JURIS, Rio Grande, v. 27, n. 01, p. 111-132, 2017.

NOGUERA-RAMIREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**. Um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

ONU. **Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC)**, com membros da International Disability Alliance (IDA). Revisão Ministerial Anual, Nova York, 4 a 8 de julho, 2011.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **O surdo na América**: vozes de uma cultura, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1998. [Tradução brasileira].

PASQUALI, C. Dá para ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A.; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Orgs.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo, 2017.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: Identidades em questão. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1998a.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In SKLIAR, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b.

PERLIN, G. Minha história de vida surda. ZEISMSNN, C. et. all. **Família sem libras**: até quando? Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003, 156f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf?sequence=1&isAllowed>. Acesso em: 08 de mar. 2021.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PERLIN, G. REZENDE, P. Educação Bilingue: Recorrentes da resistência surda aos imperativos do governo brasileiro. GARCIA, B.; KARNOPP, L. (Editors.). **Change and Promise Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America**. Gallaudet University Press, Washington, DC, 2016.

RANGEL, G. **Herói/heroínas surdos/as brasileiros/as**: busca de significados na comunidade surda gaúcha. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas/RS, 2016.

RANGEL, G. História cultural da pedagogia dos surdos: 15 anos depois. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras e contemporâneas. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

REIS F. **A docência na educação superior**: Narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. Tese de Doutorado UFU, Uberlândia, 2015.

REIS, F. **Professor Surdo**: A política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17759>. Acesso em: 25 de jul. de 2020.

RELATÓRIO GT. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

ROSA, N. **Genealogia da (in)visibilidade negra lageana**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages/SC. 2016. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/mestradoeducacao/dissertacoes/ce32f47f210eaa845be52b665f264754.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

RUZZA, M. **Protagonismo Surdo**: Currículo como construção da Autoria. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2020.

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1993. Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, C. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**. A Instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Dissertação de Mestrado em Educação no Campo. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília/DF. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3939>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

SANTOS, H.; GOMES, J. O protagonismo juvenil como processo educativo e o direito humano positivado no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, 2016, vol. 17, n. 02, p. 465-492. Disponível em: <http://docplayer.com.br/115734206-Aspectos-criticos-do-protagonismo-juvenil-em->

[antonio-carlos-gomes-da-costa.html](#). Acesso em: 27 de set. de 2019.

SELLTIZ, C. et. all. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SERPEK, P. **Responsabilidade social e competência interpessoal**. São Paulo: Editora Ibplex, 2006.

SILVA, L. **Práticas Informacionais: LGBTQI + Empoderamento no espaço LGBT**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciência Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. João Pessoa, PB. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16342/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

SILVA, T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, V. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SILVA, V. **Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica**. Espírito Santo, Vitória, nov. de 2011. Disponível em: <http://files.gpam-unimontes.webnode.com.br/200001281-451e4459ef/TRABALHO%20ABEM%20Nacional.pdf>. Acesso em: 22 ago. de 2017.

SILVEIRA, Rosa M. H. Discurso escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SINGER, H. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, et. all (Org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

SKLIAR, C. **¿Y si el otro no estuviera ahí?** Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2003.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 25ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SOUZA, R. **Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao início do século XX: Cuidar e Educar para Civilizar**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 12ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

THOMPSON, K. Estudos Culturais e Educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, R. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANNA, E. S. **O despertar para a autonomia, protagonismo e alteridade sob a concepção da pedagogia salesiana e de Paulo Freire: um estudo de caso na Escola Salesiana São José-Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado em Educação. Americana/SP: UNISAL, 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucianne.; LOPES, Maura Corcini. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 03, p. 639-659, jul./set., 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucianne. Narrar-se: reflexões teórico-metodológicas na produção de narrativas docentes. In. LOPES, M.; MORGENSTERN, J. (Orgs.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

WEBER, M. A política como vocação. In: BOTELHO, A. (Org.). **Sociologia: Essencial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

WITCHES, Pedro Henrique. **A Educação de surdos no estado novo: Práticas que constituem uma brasilidade surda**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4758/PedroWichs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e ganhos de transitar nas fronteiras de saberes. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-67, 2005.

ZILIO, Virgínia Maria. **Digitalidade e educação de surdos: A condição da exposição como possibilidade de uma educação linguística**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2020.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Ana Paula Gomes Lara, estou fazendo o projeto de pesquisa de mestrado com o título: "protagonismo surdo em educação". Para levar adiante o projeto estou te convidando para participar da pesquisa. O meu objetivo é: "Reconhecer e problematizar nas narrativas de protagonistas surdos atuantes na região do Pampa/RS as ações realizadas por eles que os tornaram referência para a comunidade surda, principalmente nos aspectos educacionais.

Se você quiser recusar esse convite, você tem direito. E se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Minha pesquisa será com outros dois sujeitos surdos. Vou fazer contigo uma entrevista narrativa com duração de pouco mais de uma hora.

Estará usando câmera zoom meet visto que nossa cultura pede o uso de libras como primeira língua. Todas as narrativas são de modalidade sinalizada e por isto estarei filmando. Elas irão ser traduzidas para o português. As imagens das filmagens não serão usadas para publicação. Apenas quero usar teu nome, pois na comunidade surda você é bastante conhecido.

Os dados obtidos serão interpretados e usados em minha dissertação de mestrado. Quando a pesquisa terminar, os resultados estarão publicados na própria dissertação bem como em eventos da área de educação. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Eu, Gladis Perlin, aceito participar da pesquisa protagonismo surdo em educação com o objetivo coletar dados sobre protagonismo surdo. Entendi que a entrevista narrativa vai me pedir dados sobre minha história, lutas, sonhos em favor do povo surdo. Entendi que vai usar meu nome. Entendi também se eu não quiser não preciso participar. Não tenho mais dúvidas sobre a pesquisa.

Recabi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, 30 de julho de 2020.



Assinatura do participante



Assinatura da pesquisadora

Gladis Perlin (PERLIN)

Qual a sua luta pelo surdo? Conte sua história:
 O que te fez lutar dessa forma pela causa surda?
 O que de mais importante você fez para os surdos?
 Na sua opinião: como podemos ajudar na formação de sujeitos protagonistas?

Minha luta é por nós surdos! Teve dois momentos que podem ser identificados como presentes, porém polarizados, ora na busca por respeito à nossa diferença, pela identidade, pela valorização cultural, ou seja: reconhecimento do ser surdo, identidade, língua, pedagogia, história e leis para o povo surdo; ora no combate ao audismo. *É uma luta infinda.*

Iniciei, em 1985, atividades diretamente com os surdos, fora da escola. Recentemente, constatei que uma de minhas lutas mais significativas, em todos estes anos, aconteceu em 1999, durante o Pré-Congresso. Nesse dia, estávamos, os surdos, reunidos a repetir as mesmas palavras de nossos ancestrais do Congresso de Paris, ocorrido em 1900. Terrível isto. Sou então uma repetidora de lutas surdas. Lutei durante grande parte de minha vida criando propostas surdas seja para a identificação do surdo como o outro, o diferente, seja deixando claro o audismo presente na sociedade. Claro que temos atitudes segregacionistas no Brasil contra os surdos e fortes demais. Elas são bastante conhecidas: falta ênfase de uma identidade para o surdo no que tange à devida valorização de ser diferente, ou seja, eu queria que vissem o poder da pessoa surda e não que vissem os obstáculos da surdez; e a presença do audismo, ou seja: quando não nos aceitam como surdos, quando acham que o surdo comporta uma deficiência, quando veem os projetos para os surdos como sendo segregacionistas: educação bilíngue, cultura, ou propagam que os surdos se subalternizam com a cultura surda; a outra atitude de segregação é a dos que tratam as línguas áudio-sonoras como superiores.

Quando me formei em Licenciatura em Teologia tinha 33 anos. Aquilo era Teologia da Libertação, pensamento presente na América Latina. Naquele ano de 1985, já tinha a experiência no campo de atuação. Não existia a Pastoral do Surdo, daí dei asas a sua criação. Descobri mecanismos de opressão do povo surdo. Conhecer o processo segregacionista a que o surdo estava exposto e ser consciente do que era ser surdo e viver neste mundo construído pelos ouvintes e para os ouvintes fez iniciar minhas lutas. Nos anos de estudo da teologia (1981-1985) adquiri experiências de luta nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) da Igreja católica. Participava do plano da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) sobre a opção preferencial pelos pobres, marginalizados, colonos, imigrantes e índios. Conhecia as lutas dos negros pela liberdade, pelo fim do preconceito.

Mais tarde, pelos anos de 1995, unida aos meus companheiros surdos percebi mais facilmente as mudanças que eram necessárias. E eram mudanças gigantescas a serem feitas. Ser orgânico, isto é, apresentar alternativas às propostas ouvicêntricas e audiocêntricas era preciso. Foi então que iniciei devagarinho, mas que notei um campo vasto e difícil. O que importava era estar entre os surdos. E nos apoiávamos na luta, quase sempre estávamos unidos. Lutar sozinhos significava fracasso.

Naquela década (1985 - 1995), na educação de surdos, vigorava no mundo a saída do oralismo nos meados e quase início da decadência da comunicação total e no início do bilinguismo⁴⁶. O

⁴⁶ Não confundir bilinguismo com educação bilíngue. O bilinguismo nasce como sendo próprio da teoria crítica. A respeito disso temos um texto escrito por Skliar e constante de sua palestra em Portugal entre os anos 2000, em que ele detalha os diferentes bilinguismos. Já a educação bilíngue nasce mais praticamente no campo dos Estudos Culturais. A teoria cultural deu à educação bilíngue toda sua força em explorar as atividades culturais surdas e ao mesmo tempo o surdo usa a língua portuguesa como língua 2, o que não é tão corrente no bilinguismo, como por exemplo o bilinguismo tradicional.

Brasil, sem o monopólio do INES como escola de surdos, acompanhava tais procedimentos de forma irregular⁴⁷ já que faltava uma melhor unificação de procedimentos. O momento dizia que a educação de surdos estava entregue às escolas assistenciais, governamentais e às APAES. Tais procedimentos motivavam a que a educação de surdos fosse desigual, já que nas assistenciais e governamentais existia a cura da fala e nas APAES, em sua maioria, o surdo era o deficiente. Daí as diferentes tendências de educação de surdos naquele período. Então, a escola era o palco em que não se seguia as ideias do povo surdo, era dirigida por ouvintes.

Nós surdos vivíamos nas famílias; alguns em condições de “vegetativos”, que nem sequer sabiam seus nomes; outros frequentando e criando suas próprias associações segregadas socialmente. A contestação do povo surdo sobre a inclusão, após 1999, advinda da teoria crítica e propagada desde ideias norte-americanas e do Banco Mundial, iniciou-se de forma rápida entre os surdos.

O MEC convidou o povo surdo para discutir os espaços de inclusão. Nós não apoiávamos as propostas do MEC por considerá-las ultrapassadas e desconexas, tendo em vista que a educação dos surdos e a pedagogia da diferença estavam surgindo como pontos ainda tímidos, mas fortes como o documento: “que educação queremos?”. O MEC e sua equipe estava focado ao pensamento de inclusão, bem como ainda prevaleciam alguns restos do oralismo, em que afirmavam que os surdos precisavam oralizar (lembro que eu e Myrna fomos obrigadas – para não dizer forçadas – a assistir a palestra da Álpia Couto sobre o oralismo durante a reunião do MEC nos idos de 1999). Decretava que os surdos precisavam fazer tratamentos fonoaudiológicos, surdos precisavam aprender direito o português, falava-se essas coisas.

Existia um interminável diálogo de “concerto ao surdo”, que prevalecia a visão ouvinte sobre o surdo. Não tínhamos muito apoio como surdos, mas acreditávamos que era necessário fazer mudanças, deixar claro o que queríamos, quem éramos e nessa luta nos uníamos pregando a diferença. Resistíamos como podíamos. A universidade teve um papel importante de divulgação da diferença dos surdos, papel que os Estudos Culturais nos ajudaram a encontrar.

Um outro motivo era a inclusão no mundo do trabalho. Trabalhos simples eram apresentados aos surdos, tidos como “mão de obra barata”. Nesse espaço do trabalho, e na participação social e política, os surdos viviam precariamente em um mundo a parte, sem leis, sem apoio do Estado.

A luta pelo uso social da língua de sinais: neste campo foram mais ferrenhos nossos trabalhos. Precisávamos dar status de língua, desmascarar, mesmo entre nós, aqueles que julgavam a língua de sinais como inferior ao português e incapazes de perceber sua competência, bem como precisávamos agilizar a escrita de sinais, formar intérpretes e professores de Libras, um trabalho imenso, para além dos iniciantes instrutores de Libras de 2002. Daí oficializamos a Língua de Sinais, no Brasil e nos Estados, e partimos para pesquisas em torno dessa língua, para a formação dos intérpretes, bem como os professores... Por último, para ênfase de nossa cultura, as artes, a literatura, a história. Muito importante foi o incentivo iniciado, ainda em 1998, nestes campos. Qualquer coisa partia sempre de iniciativas próprias dos surdos.

Difícil dizer o que é mais importante, pois tudo sempre se constituiu em luta: vou seguindo com um elenco delas.

Os Estudos Surdos em Educação, surgidos no NUPPES, não são semelhantes aos de outras partes do mundo. São uma criação nossa como surdos nos campos da UFRGS. Nossa contribuição não é inferior. Teve um tempo em que os surdos produziam conhecimento. Hoje mudou muito. Os ouvintes produzem parte do conhecimento sobre os surdos e os determinam. Parece que não está funcionando, pois pouquíssimos doutores surdos estão orientando. E a causa disso é a pouca credibilidade que eles conseguem. Isso já despertou revoltas surdas não manifestadas. Nos campos da UFRGS, UFSC e outras, os surdos têm despertado muitos

⁴⁷ Não havia em todas as escolas a comunicação total ou o bilinguismo. Havia uma espécie de alguma coisa funcionando de acordo com os conhecimentos, de acordo com os profissionais presentes ou quando enviavam professores para algum curso.

protagonismos. Suas pesquisas se centraram em educação, em Língua de Sinais, muitas pesquisas sobre nossa pedagogia, língua e cultura têm sido feitas. Os estudos surdos são em vista de um esforço para a produção do que nós surdos queremos sobre nosso ser, nossa vida, educação. Nossa base eram os direitos humanos, bem como os direitos à educação. Com a produção interna, fortalecemos o movimento dos surdos. Não estou falando mal dos estudos feitos pelos ouvintes, de certa forma eles contribuem, mas em outro sentido.

Identidade: Creio que se poderia ressaltar que, para mim, foi meu melhor trabalho, me desculpem os foucaultianos que se acham melhores nas suas proposições. Foi aí que percebi o surdo como sujeito com identidade e afirmei o que é ser, em vistas a uma identidade atrelada a uma cultura que evoca a diferença cultural. Nesse sentido, de posse de uma identidade, o surdo é diferente dos ouvintes. E esta identidade contém o estilo de vida dos surdos, mesmo os mais velhos os identificando e não os lançando na exclusão e na segregação. Todos os surdos concordam que poder aprender com a Língua de Sinais, com a cultura própria (língua, pedagogia, história etc.) e se servir de intérpretes para interagir com os ouvintes, é se sentir capacitado a participar e debater assuntos que interessam, com outras pessoas, sem perder o ritmo e sem confinar-se por causa da surdez.

Educação bilíngue: A educação bilíngue, aquela que comporta a pedagogia surda, surgiu da reflexão ao mesmo tempo que os Estudos Surdos. No entanto, ela é surgida no interior das discussões dos surdos, e muitos trabalhos foram feitos neste mesmo sentido. Ela é como a pedagogia do índio, do colono, do sem-terra, entre outros. Muitos currículos da pedagogia bilíngue foram feitos por nós, surdos, ao longo dos anos, muitas palestras, aulas, foram trazidas a público pelos pesquisadores surdos. Há muitas lutas nos espaços da educação: no MEC, no MJF, entre outros. Minha preocupação em relação à pedagogia cultural surda foi a perda de tempo na presença de audistas, que ostentam a bandeira de inclusivistas. Os protagonistas surdos se encontram nestes palcos desde 1999. Seus embates foram infintos. Neles, se sobressaem as lutas de Patrícia Rezende, representando nossa voz junto aos poderes públicos. Rezende protagonizou lutas desde 2008, pela pedagogia dos surdos, e também André Reichert, que nos últimos anos articulou no sentido de conseguir uma Diretoria de Educação bilíngue nos quadros do MEC.

Direitos Humanos: Em 1997, os deslocamentos que a política do RS estava provocando, a presença de diferentes grupos: deficientes, negros, sem terras, índios, em que se debatiam as mais diferentes temáticas referentes a trabalho, educação, comunicação, trânsito, saúde etc. Nós surdos, não podíamos ficar de fora. As forças políticas que moviam outros grupos afetavam também a nós surdos, exigindo que empunhássemos a público nossas exigências em nível cultural. Não tínhamos outro caminho senão realizar a *I Conferência de Direitos Humanos de Surdos*. Foi o que fizemos. Trabalhamos com grupos e colocamos no papel nossos Direitos perante a sociedade. Terminada a Conferência, lá estava em documento nossas primeiras definições sobre nossos direitos. Este documento, depois, foi enviado para as organizações do governo. Com ele, obtivemos mais consideração e respeito e as nossas exigências de intérpretes começaram a ser aceitas. Muitas atitudes foram tomadas para reverter a política governamental a respeito dos surdos, depois da realização de nossa I Conferência. Mais tarde, acho que dois anos depois, teve a II Conferência, em que o primeiro documento foi ampliado. Esta Conferência foi exclusivamente organizada por surdos. Os ouvintes presentes estavam orientados a assistir, a transcrever para o papel, em português, os debates e definições dos surdos, interferindo somente o necessário, uma vez que o pensamento surdo precisava prevalecer.

Não posso ficar pensando aqui que o surdo é a degeneração da raça humana, mas é o outro na sua diferença. Foi assim que entrei em crescente resistência com o lado colonizador e a fixação na diferença surda, com a qual cada vez ganhei vitórias, sem, contudo, até hoje conseguir me livrar dos espaços de negociação, animada pelos Direitos Humanos.

Que educação nós surdos queremos: Na articulação da FENEIS, pela educação dos surdos nos unimos em torno da necessidade comum: uma educação de surdos que considerasse a Língua de Sinais como língua 1 e o português como língua de instrução. Para sorte nossa, encontramos escolas, secretarias interessadas na proposta que tínhamos por educação de surdos, a mesma educação bilíngue. No mundo, a World Federation of the Deaf – WFD⁴⁸, estava também lançando alertas contra o oralismo. Lembro que uma das frases que me chamou atenção, e que depois também se constituiu em ponta de lança de nossas lutas foi: “o surdo não tem que aprender línguas; para sua aprendizagem e vida é suficiente a língua de sinais.” E isto não significava o surdo não aprender línguas, significava que pode aprender línguas, mas também que pode viver bem somente com a Língua de Sinais. (PERLIN, 2021, n.p.).

Reconhecimento da LIBRAS: O reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira no Rio Grande do Sul foi outra de nossas conquistas, acontecida pouco tempo após o documento de educação. Foi uma experiência de lutas, choros e, finalmente, alegria de ver, pela primeira vez no Brasil, e também de ter atuado politicamente para que isso acontecesse. Éramos uma turma de líderes surdos sendo apoiados. Lembro das lutas gritantes a que tivemos que nos expor.

Mulheres surdas: Em dado momento, estive à frente da luta das mulheres surdas no Brasil. Comecei esta luta desde o contato com mulheres surdas. Eu tinha 37 anos. Naquela ocasião, eu trabalhava com grupos de jovens e as meninas surdas vinham aos montes para debatermos juntas temas de educação, feminismo, sexualidade, saúde, relações, beleza, cultura surda. Foram muitos anos de trabalho neste sentido. Um dia tive de ir aos EUA fazer um curso, pois não tinha outra mulher surda disponível na FENEIS. Foi um curso de lideranças para mulheres deficientes. Limpamos terreno e fizemos nosso MUSUBA – Grupo das Mulheres Surdas Brasileiras. Durou alguns anos e teve um congresso nacional. Entre as dificuldades que constatei, a mais comum foi a violência, vem depois a baixa escolarização, a falta de acesso às informações, a dependência da família, em geral dos pais ou do marido, a violência cultural, em que a mulher surda é considerada deficiente em maior grau que o homem surdo. Outro aspecto é referente à língua, em que elas são mantidas sob controle para que oralizem, em alguns casos, até mais tarde dos 40 anos. Este grupo continua ativo e é um dos grupos na FENEIS. Tem à frente a coordenadora, Dodora Araújo, continuando pelo Brasil afora. Acompanhei o grupo por algum tempo. Teve outra ocasião, no governo Dilma Rousseff, em que fui chamada a participar das discussões nacionais, representando a mulher surda. Trabalhei em Brasília durante uma semana representando a mulher surda, em conjunto com Shirley Vilhalva. O Ministério da Saúde e o Ministério da Mulher (recém criado) estavam vivamente interessados nos tópicos que tínhamos elencado como importantes. Posteriormente, com o golpe contra nossa presidenta Dilma Rousseff, o texto foi engavetado.

Curso de graduação de professores de Libras, intérpretes e educação bilíngue: Em 2005, participei da criação do curso desde o início da construção do projeto. Mais tarde, em 2006, me afastei desse curso com vistas a criar o curso de educação bilíngue. Porém, questões governamentais e outras forças políticas fizeram com que este curso fosse deixado de lado. Retomamos somente em 2012, para que viesse a existir. Foi quando o INES tomou o projeto e apresentou-o ao MEC. Não podia impedir, visto que os líderes surdos tinham lutado há anos para sua concretização.

Negociações com o MEC: Entramos nessa de educação dos surdos, em 1999, após o Congresso, e continuamos até o presente. Para mim, foi a maior contribuição, mas também a que menos êxito teve. O destaque é que, além dos trabalhos em vista do documento de 1999,

⁴⁸ A FENEIS é filiada à Federação Mundial dos Surdos – WFD (World Federation of the Deaf), essa entidade representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, UNESCO OEA, OIT, sempre trabalhando no sentido de garantir os direitos culturais aos surdos. (STROBEL, 2012, p. 56).

fizemos outro em 2016, consoante a criação do GT bilíngue, com o Relatório de 2014, feito pelo Grupo de Trabalho GT MEC/SECADI/FENEIS. O objetivo está claro e a maioria das lideranças tenta, junto ao governo, mudar a política sobre inclusão, introduzindo uma política nacional de construção da educação bilíngue para os estudantes surdos. Nosso grupo continuou, e na transição do atual governo, estávamos articulando para a criação da Secretaria de Educação bilíngue que, depois, a primeira-dama nos afastou, e incluiu outros elementos nas negociações. É muito? Era parte do ativismo constante: não tinha filhos e me entregava de corpo e alma na luta.

O líder surdo precisa: Saber o que significa ser surdo em matéria de diferença e as consequências disso, ou seja, que vai ter que conviver diariamente com a segregação (muitos chamam isso de deficiência); Conhecer o processo de escolarização dos surdos, saber olhar a pedagogia cultural que nós surdos usamos e a diferença da pedagogia ouvinte. A pedagogia do ouvinte não é ruim, mas ela é audiocêntrica, isto é, possui elementos para essa experiência. O líder surdo, como no caso do Jeferson, sabe que o surdo aprende melhor na nossa pedagogia, sabe que, como disseram muitos líderes: o surdo aprende melhor fora da pedagogia inclusiva. Saber que nós, os surdos, não somos todos iguais. Há os surdos que nasceram surdos, há os que nasceram ouvintes e que na infância ficaram surdos, há os que ficaram surdos já adultos, e há os que perderam a audição no início da terceira idade. E também há os deficientes auditivos propriamente ditos, ou seja, aqueles que têm condição de ouvir pela metade, ou seja, tem ainda algum grau de capacidade auditiva. Estes últimos não são surdos, mas deficientes, seu problema pode ser corrigido com amplificadores de som. Há os surdos-crianças, os surdos implantados, os surdos-cegos, os surdos-negros, os surdos-autistas etc. Todas estas identidades são diferentes e requerem atendimentos/entendimentos diferenciados.

O currículo surdo é uma das práticas produtivas que deve acompanhar a pedagogia bilíngue, se quisermos novos protagonistas, ou seja: surdos conscientes de seus direitos, o que é de extrema importância. Nós surdos nos reunimos e construímos o currículo para as escolas bilíngues. Colocamos nele os principais pontos distintivos para a educação de surdos em aproximação à teoria dos Estudos Culturais: 1. O uso da identidade cultural é um dos requisitos do currículo de surdos. 2. Introdução de estudos da cultura surda no currículo de surdos: língua, história cultural, literatura surda, artes surdas, pedagogia cultural etc. 3. A cultura surda é ao mesmo tempo local de experiência e de prática política no currículo. 4. Espaço para o que é do ouvinte, valores culturais subjacentes, por exemplo, língua oral, português como segunda língua e estratégias de ação para a interculturalidade. Nesta perspectiva, o currículo surdo construído por nós não mantém mais o sistema de dominação. Ele inclui uma fase representativa de nossa cultura e identidade e acaba com o colonialismo auditivo.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Ana Paula Gomes Lara, estou fazendo o projeto de pesquisa de mestrado com o título: "protagonismo surdo em educação". Para levar adiante o projeto estou te convidando para participar da pesquisa. O meu objetivo é: "Reconhecer e problematizar nas narrativas de protagonistas surdos atuantes na região do PampulRS as ações realizadas por eles que os tornaram referência para a comunidade surda, principalmente nos aspectos educacionais.

Se você quiser recusar esse convite, você tem direito. E se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Minha pesquisa será com outros dois sujeitos surdos. Vou fazer contigo uma entrevista narrativa com duração de pouco mais de uma hora.

Estarei usando câmera zoom mas visto que nossa cultura pede o uso de libras como primeira língua. Todas as narrativas são de modalidade sinalizada e por isso estarei filmando. Elas não serão traduzidas para o português. As imagens das filmagens não serão usadas para publicação. Apenas quero usar teu nome, pois na comunidade surda você é bastante conhecido.

Os dados obtidos serão interpretados e usados em minha dissertação de mestrado. Quando a pesquisa terminar, os resultados estarão publicados na própria dissertação bem como em eventos da área de educação. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Eu, Wilson de Oliveira Miranda, aceito participar da pesquisa protagonismo surdo em educação com o objetivo coletar dados sobre protagonismo surdo. Entendi que a entrevista narrativa vai me pedir dados sobre minha história, lutas, sonhos em favor do povo surdo. Entendi que vai usar meu nome. Entendi também se eu não quiser não preciso participar. Não tenho mais dúvidas sobre a pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Maria, 30 de julho de 2023.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Wilson Miranda (W. MIRANDA)

Qual a sua luta pelo surdo? Conte sua história.

O que te fez lutar dessa forma pela causa surda?

O que de mais importante você fez para os surdos?

Na sua opinião: como podemos ajudar na formação de sujeitos protagonistas?

Eu estou me recordando do passado desde a infância. Venho de uma família de 7 irmãos, sendo 3 de nós surdos de nascença devido ao casamento consanguíneo dos meus pais, que são primos. Quando eu era criança, morava em uma comunidade residencial militar, meu pai era soldado do exército. Lembrei de quando tinha 3 anos, minha irmã 6 anos e irmão de 1 ano, observamos os nossos irmãos ouvintes que brincavam com demais amigos na rua, formando fila correndo, em zigue-zague conversando oralmente, inclusive os pais conversaram com demais vizinhos, e nós, seguimos essa fila, fomos impedidos pelos meus irmãos ouvintes, que continuaram brincando de outras formas, e não entendemos o motivo, portanto, nós ficamos sentados, sem entender o porquê do impedimento. Percebemos que essas crianças normais conversavam oralmente e nós não, nós conversávamos de uma forma “diferente”. Criamos sinais caseiros, entre irmãos, para nos comunicarmos. Lembro de um Natal, em que cada um ganhou um presente dos meus pais, mas eu e meu irmão ganhamos um só, para dividirmos. Por sermos surdos, meus pais entenderam que podíamos dividir o mesmo presente e nem iríamos perceber. Imediatamente começamos a disputar o presente, um trem grande. E para brincar, precisávamos esperar o outro brincar um pouco e revezar. Decidimos que seria melhor dividir o brinquedo ao meio, para cada um ter o seu e nós cortamos o trem.

Meus pais ficaram impressionados ao ver nosso raciocínio e decisão, mostrando que não éramos deficientes. Eu era pequeno, a mamãe me contou que nós nos comportamos com autonomia, dividindo o brinquedo. Eu e mamãe sempre conversamos por gestos, ela explicava e tentava sanar nossas dúvidas, o papai tinha pouco tempo por causa do quartel. Nossos pais acharam estranho esses sinais caseiros, foram em busca do contato com algum médico e com algumas professoras, para pedir informações e orientações de como seria a educação para os filhos surdos. Foram levados para o médico otorrinolaringologista e professor da UFSM, Dr. Reinaldo Fernando Cóser, que inclusive o nome da escola para surdos foi em sua homenagem, no antigo prédio da UFSM. Meus pais foram aconselhados a proibir o uso de sinais acreditando que para não prejudicar a nossa fala, leitura e escrita em português.

E tiveram a sorte de ter uma escola para surdos. Era a Escola de Internato para Alunas Surdas Nossa Senhora do Calvário no Bairro Camobi, onde a minha irmã mais velha surda começou a estudar. Esta escola era filiada à Escola de Internato Para Alunas Surdas das Irmãs de Santa Terezinha, de São Paulo. Iniciou-se também o curso de formação para professores em Audiocomunicação, projetado e coordenado pelo professor e médico Cóser, que se preocupou

com as pesquisas sobre pessoas com surdez, algum tempo depois ele veio a falecer, porém esse curso permaneceu sendo oferecido e eu, comecei os estudos em outra escola, na classe especial do Instituto de Educação Olavo Bilac. Um ano depois, meu irmão Jeferson começou em outra Escola de Educação infantil, Cícero Barreto, depois mudou-se para a Escola Municipal Duque de Caxias. Nós três estudamos em escolas diferentes. Me desenvolvi e aprendi na classe especial ao ler e escrever em português e na outra sala, aulas de Oralização, treinamos a oralização e a leitura labial.

Naquela época, não fazíamos ideia da existência da Libras. Nesta classe, éramos uma turma de nove surdos, a professora especial percebia que eu era o mais apto porque tive ligação com a “comunidade surda” dentro da minha casa, que tínhamos mais facilidade de aprender por interagirmos, já os outros colegas eram sozinhos e tinham mais dificuldades. Resolveu me incluir primeiro na classe regular, mesmo em outro turno. Quando meu pai foi buscar minha irmã lá em Camobi eu aproveitei para ir junto. Conheci as mulheres surdas vindas do interior do RS. Observei as conversas delas com minha irmã. Com sinais caseiros e alguns sinais trazidos consigo, de São Paulo, pelas professoras irmãs ouvintes. Elas comunicavam com esses sinais fora do ensino nas aulas, nas cozinhas, nos banheiros e antes de dormir. Essas professoras ensinavam com o método oralista ou o modelo ouvinte, mas tiveram compaixão ao ensinar alguns sinais às escondidas da Chefe Irmã da escola. Adquiri esses sinais. Foi o começo da Política de integração e normalização. As alunas que estudaram até a 5ª série, começam a sair e se incluíram, em suas cidades, nas classes regulares. Em troca, vinham novas crianças surdas, inclusive meninos. Se fechou como a escola de São Paulo hoje, por problemas financeiros e políticos. Fui incluído na classe regular até o Ensino Médio, mesmo sem LS e sem TILS.

Na adolescência, começamos a nos encontrar mais com surdos, visitar e ter mais contatos. Conhecia uns surdos vendedores ambulantes que se comunicam em Língua de Sinais – LS – empolgados na nossa presença, conversavam intensamente. Ficamos envergonhados em falar a Língua de Sinais em público, de outras pessoas ficarem olhando para nós, surpresos, de boca aberta, por nunca terem visto isto.

Achava feio esses sinais, pensava que precisava oralizar, para a sociedade me aceitar. Depois disso, meu amigo conheceu a Associação de Surdos em Porto Alegre e me contou, empolgado, como era lá, que tinha tudo! Ficou maravilhado com a língua própria para se comunicar com surdos, com uma Associação de Surdos, etc. Eu não acreditei! Quando estava no Ensino Médio, ele convidou cinco surdos de Porto Alegre a visitarem a minha casa, eles conversaram em LS naturalmente, eu observei, admirei e aprendi. Comecei a compreender que o surdo tem a sua língua, sua cultura e sua comunidade surda. Eles me provocaram, pedindo para eu saber “falar direito” com uma pessoa desconhecida, fiquei perplexo, reconhecia que era um problema a comunicação sem uma língua própria. Senti que essas pessoas eram identitários surdos, me desenvolvi, me tornando um líder surdo, um protagonista. Terminei o Ensino Médio

e passei no vestibular para o curso de Educação Física. Dois anos depois meu irmão, Jeferson, seguiu o mesmo caminho. Eles convidaram meu irmão e eu para irmos a Porto Alegre para conhecermos mais surdos que sinalizassem.

Conheci um mundo de surdos, LS, Sociedade dos Surdos do RS - SSRS, a Colônia de férias de Surdos de Capão da Canoa e tive mais contato com a comunidade surda. Pude assim entender a importância da convivência. Viajei para diferentes lugares como sócio da SSRS, participando de competições esportivas e conheci a diferença da língua de sinais em cada país e dialetos dos estados que eu ia. Com 20 anos, comecei a sentir uma revolta por não ter nada parecido aqui, como aqueles surdos tinham. Conversando com meus amigos surdos de Porto Alegre que tiveram seus estudos até a 5ª série e abandonaram, pois não tinha o Ensino Fundamental completo lá para eles, os incentivei a continuar a estudar, e lutar para que a escola especial para surdos em Porto Alegre implementasse até o Ensino Médio, e acabou acontecendo. Também foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, presidida por Ana Regina Campello e o vice, Antonio Campos. Eu como presidente da ASSM participei do Congresso Nacional de Surdos em Campinas, SP. Conversei com os líderes surdos Shirley Vilhalva, Ana Regina, Antonio Campos, entre outros, também alunos e TILS/pastores da Escola Concórdia. Lá no congresso houve uma enorme discussão entre o Oralismo e o uso de LS. Escutei-o acompanhando-o. Houve a história do Congresso Internacional de Educadores para Alunos Surdos em Milão 1880, em que decidiram a proibição do uso de LS e a imposição do Oralismo. Bem antes desse congresso, houve professores surdos mestres, LS, escola para surdos, entre outros.

Em Santa Maria, meu irmão e eu trabalhávamos como voluntários em uma escola e, às vezes, como bolsistas na UFSM no ensino da Libras para alunos surdos. Quando estávamos na faculdade de Educação Física, a chefe do departamento de educação especial da UFSM nos convidou para participarmos das reuniões multidisciplinares com professores especiais, um médico, uma fonoaudióloga, uma assistente social, uma psicóloga, entre outros. Gecira Di Fiori foi treinada para ser a tradutora-intérprete de LS/LP e foi a primeira TILS/LP daqui. Em 1985, me formei em Educação Física. Este ano percebi a necessidade de criar uma Federação Estadual desportiva de surdos. Fundamos uma associação de surdos em Santa Maria, eu assumindo a presidência em 1985, também uma em Caxias do Sul, mais a SSRS para representar os esportes dos surdos no RS, pois precisávamos ter no mínimo três associações para podermos criar uma federação. Já havia federação em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, mas não havia no Rio Grande do Sul, que acabou sendo fundada em 1987, trazendo muita alegria e orgulho. Nas reuniões da equipe, falaram ainda sobre método oralista ou modelo ouvinte, nós explicamos sobre a importância do uso da Libras para o entendimento das crianças, e não a oralização. Citamos o exemplo de Porto Alegre, das escolas de surdos. Eles acharam diferente, mas entenderam a importância do depoimento destes líderes surdos, que citaram o exemplo do uso da língua de

sinais em países como, EUA e França. Nas reuniões da equipe decidiram descartar o método oralista, e optou-se pelo método bilíngue.

Os ouvintes começaram a compreender a importância da Libras e nos convidaram para ensinar a língua de sinais para a comunidade. Muitas pessoas se interessaram pelo curso, inclusive professores da Ed. Especial, fonoaudiólogas e as famílias de surdos. Lutamos pelo direito ao bilíngüismo, buscando informações e conhecimentos em congressos, nas universidades e em contato com diferentes autores da área da educação de surdos.

Podemos ajudar na formação de sujeitos protagonistas em contato com líderes surdos, com trocas de ideias através do WhatsApp, e-mail, Facebook, Google Meet, como fizemos quando redigimos a “Carta de 40 doutores surdos para o STJ”, bem como os documentos enviados aos órgãos governamentais, a participação em congressos, fóruns e também palestras, com diferentes temas, buscando diferentes práticas, fortalecendo a identidade, a luta pela educação bilíngue, pelos direitos dos surdos, pela formação como mestrado e doutorado, os tornando intelectuais surdos e produzindo artigos. O contato com essas lideranças surdas ajuda a desenvolver e estimular o protagonismo surdo.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Ana Paula Gomes Lara, estou fazendo o projeto de pesquisa de mestrado com o título: "protagonismo surdo em educação". Para levar adiante o projeto estou lá convidando para participar da pesquisa. O meu objetivo é: "Reconhecer e problematizar nas narrativas de protagonistas surdos atuantes na região do Pampa/RRS as ações realizadas por eles que os tornam referência para a comunidade surda, principalmente nos aspectos educacionais.

Se você quiser recusar esse convite, você tem direito. E se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Minha pesquisa será com outros dois sujeitos surdos. Vou fazer contigo uma entrevista narrativa com duração de pouco mais de uma hora.

Estarei usando câmera zoom mesclando a nossa cultura, pede o uso de libras como primeira língua. Todas as narrativas são de modalidade sinalizada e por isto estarei filmando. Elas irão ser traduzidas para o português. As imagens das filmagens não serão usadas para publicação. Apenas quero usar seu nome, pois na comunidade surda você é bastante conhecido.

Os dados obtidos serão interpretados e usados em minha dissertação de mestrado. Quando a pesquisa terminar, os resultados estarão publicados na própria dissertação bem como em eventos da área de educação. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Eu, Jefferson de Oliveira Miranda, aceito participar da pesquisa protagonismo surdo em educação com o objetivo coletar dados sobre protagonismo surdo. Entendi que a entrevista narrativa vai me pedir dados sobre minha história, lutas, sonhos em favor do povo surdo. Entendi que vai usar meu nome. Entendi também se eu não quiser não preciso participar. Não tenho mais dúvidas sobre a pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Maria, 30 de julho de 2020.



Assinatura do participante



Assinatura da pesquisadora

Jeferson Miranda (J. MIRANDA)

Qual a sua luta pelo surdo? Conte sua história:

O que te fez lutar dessa forma pela causa surda?

O que de mais importante você fez para os surdos?

Na sua opinião: como podemos ajudar na formação de sujeitos protagonistas?

A causa surda, a história, a luta pelo surdo são os temas importantes que narro desde o nascimento. Eu, surdo de nascença (1962), tenho dois irmãos surdos: Wilson (1960) e Clecy (1957). Enquanto crescíamos, desenvolvemos a comunicação de sinais caseiros de forma inata (na época da década de 60 a 80, na cidade de Santa Maria, não tinha a Língua de Sinais, tradutores-intérpretes de Língua de Sinais, nem a cultura surda). Eu me estranhei pensando nessa comunicação. Ninguém nos ensinou, portanto, era uma linguagem inata, visual, com sinais/gestos mais icônicos, com classificadores/descrições imagéticas, como por exemplo: “mãos dirigindo no volante” (automóvel), “mãos passando a toalha de mesa” (mesa), mão mexendo com colher na panela (cozinha), “mão passando o cabelo em cima da cabeça até o ombro” (mãe), “mão com continência cumprimentando/obedecendo na testa lateral para fora” (soldado). Esses sinais icônicos, classificadores, chamamos de “sinais caseiros”.

Nós nos comunicamos naturalmente com esses sinais caseiros dentro da família. Meus pais estranharam essa comunicação. Portanto, entraram em contato com os médicos clínicos e professores especiais para pedir orientações ou novas informações sobre esse caso; eles reconheceram e aconselharam-lhes que a melhor educação para os filhos seria proibir o uso de sinais, porque acreditavam que isso iria prejudicar nossa aquisição da fala e o desenvolvimento da leitura e da escrita do Português.

O desejo era que os filhos fossem oralizados, o que chamamos de “Método Oralista” ou seja “Modelo Ouvinte”. Depois disso, nós fomos proibidos pelos nossos pais de usar essa comunicação, aconselhados pela medicalização, mas nós insistimos em nos comunicarmos por instinto natural, pois era a única forma de nos comunicarmos. Também nos recomendaram, bem antecipadamente, ir às classes especiais. Entretanto, nós, três irmãos, fomos colocados em três escolas diferentes para impedir que pudéssemos sinalizar para nos comunicarmos. A irmã mais velha, Clecy, foi na escola de internato para alunas surdas das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário no distrito, hoje bairro Camobi, a 7 km do centro de Santa Maria. Essa escola era filiada à Escola matriz do Internato das alunas surdas das Irmãs da Santa Terezinha, de São Paulo. Ela tinha contato com as alunas surdas, via oralização e também contato com a pouca língua de sinais, mas era diferente, icônica e caseira, trazida pelas Irmãs que vinham de São Paulo.

O outro irmão, Wilson, que estudava na classe especial do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, alguns anos depois, também foi incluído em outro turno na classe regular de ouvintes. E eu estava na classe especial da Escola Estadual de Educação Fundamental Cícero

Barreto. Algum tempo depois fui transferido para outra Escola Municipal de Educação Fundamental Duque de Caxias.

Eu estudava e ficava na mesma série repetidas vezes, e não entendia o motivo. Minha mãe, que não gostou da ideia, resolveu me levar para ser incluído na classe regular no Instituto de Educação Olavo Bilac, como o meu irmão Wilson. Depois desse tempo, entendi que essa política de: “se o aluno ao menos conseguisse oralizar e saber bem ler e escrever em Português, e saber calcular os números, seria incluído na classe regular”. Eu fui incluído e nunca reprovei até o Ensino Médio, Wilson também. Clecy estudava em Camobi com alunas surdas vindas das cidades do interior até a 5ª série, quando foi transferida para a Escola particular N. Sra. de Fátima, incluída sozinha com as demais ouvintes, estudou com muito sofrimento e conseguiu chegar ao final do Ensino Médio e se formou. Wilson conseguiu passar no vestibular. Clecy não conseguiu passar nos vestibulares e resolveu abandonar os estudos. Depois de alguns anos, eu passei o vestibular e ingressei no mesmo curso do Wilson, o de Educação Física. Ficava me perguntando como era só nós dois de surdos na UFSM? Não tínhamos nenhum conhecimento sobre a Língua de Sinais – LS, nem intérpretes de Língua de Sinais, nem nas quatro escolas (de Camobi, Olavo Bilac, Cícero Barreto e Duque de Caxias).

Só havia sinais caseiros diferentes na escola. Até que eu e Wilson conhecemos, pela primeira vez, a Língua de Sinais usada pelos surdos viajantes/vendedores ambulantes de Porto Alegre no Calçadão no Centro de Santa Maria (1978). Esses surdos se comunicavam constantemente na Língua de Sinais, eufóricos, empolgados na nossa presença como “indivíduos surdos”, e nós ficamos calados, com vergonha, com a presença das pessoas, estávamos em público e ao redor todos olhavam atentos, surpresos de boca aberta por nunca haverem conhecido essa comunicação.

Nós achávamos feio essa língua, pois fomos influenciados pelas pessoas ouvintistas. Uns anos depois, veio a visita dos surdos porto alegrenses, bem sociáveis, cultos, trazidos pelo nosso amigo e ex-colega surdo. Enquanto caminhávamos, eles se comunicavam por sinais e nós, quietos, envergonhados, nem mesmo depois de tentarem nos convencer a nos comunicarmos em LS.

Percebemos que esses surdos de POA, que possuíam apenas o Ensino Fundamental inicial, tiveram notável sabedoria, mais fluência linguística, mais aprendizados, com muito mais conhecimento do que nós, que possuímos o Ensino Fundamental final e o Ensino Médio. Eles criticavam a nossa comunicação, achavam a língua fraca, com muitos classificadores, “uma língua feia”, já que aqui não conhecíamos a língua própria, ao contrário de Porto Alegre, meu irmão e eu percebemos que em Santa Maria, os surdos não sinalizavam bem, mas liam e escreviam melhor o Português do que os surdos de Porto Alegre.

Não conhecíamos o uso datilológico e nós percebemos que era importante conhecer, que era nossa língua, nossa cultura, eles nos aconselharam a ter a nossa própria língua de fácil

comunicação, entranhável e que tivéssemos coragem para nos comunicarmos com ela. Eu e Wilson discutimos sobre esse caso e aceitamos, começamos a explorar sinais perguntando intensamente a esses surdos como era o sinal de cada objeto, entre outras coisas. Meus pais discordaram dessa ideia e nós a contrapusemos, dizendo que era importante esse aprendizado.

Começamos a difundir a língua, até que os surdos aceitassem. Nós trocamos os gestos/sinais caseiros por sinais corretos. Nós, aconselhados pelos amigos, marcamos encontros de surdos nas sextas à noite no Calçadão, para mostrar a nova Língua de Sinais, para que o público a reconhecesse. Nós explicamos aos demais surdos de Santa Maria o que era a LS, o que era a cultura surda, o orgulho surdo, para que eles pudessem compreender. Pedimos aos surdos de POA para nos ensinar mais os sinais e outras coisas, até nós adquirirmos essa língua. Eles nos convidaram para ir a Porto Alegre e conhecemos surdos de até meia idade e idosos que se comunicavam em LS no Calçadão/Rua da Praia, no Centro, em frente a loja Americanas, todas as sextas para aprender mais sinais e conversar intensamente com outras pessoas. Também conhecemos a Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul com muitos surdos. Ficamos surpresos pensando como que os Surdos têm Clube para Surdos? Nós conversamos com o presidente da SSRS, Juraci Ferreira, e perguntamos: por que ter a associação de surdos? Qual era o objetivo dessa ideia? Ele nos salientou que o objetivo dessa ideia era difundir a cultura surda, a língua própria, para que a mentalidade surda se desenvolvesse com tranquilidade, segurança e independência.

Comecei a ir à casa de surdos em Santa Maria e motivar o uso da Língua de Sinais, explicando sua importância e ensinando novos sinais, o que não foi aceito por alguns surdos por influência da família. Com o passar do tempo, conhecemos a associação e ficamos admirados com o lugar. Ele nos perguntou se nós jogávamos futebol, fosse futebol de campo ou futsal, nós dissemos que sim, e ele nos indagou acrescentando: no time de ouvintes, vocês jogam com tranquilidade? São impedidos de jogar por serem surdos? Ficam sentados apenas no banco de reservas ansiosos e esperando serem chamados para jogar? Ou se só éramos chamados para sermos goleiros...

Nós assentimos. Lá na SSRS, eles nos convidaram para jogar, jogamos futebol com o time de surdos, contra outro time de surdos ou mesmo com o time de ouvintes, o que me deixou muito feliz de jogar, até mesmo outras modalidades: vôlei, etc. Foi lá que aprendemos a importância da cultura surda. Na associação, percebi que eu poderia jogar futebol, um esporte que amo, junto com outros surdos, diferente de Santa Maria, onde os ouvintes me deixavam na reserva ou só poderia jogar no gol, pois eu era diferente, o que me deixava triste.

Depois disso, voltamos a Santa Maria para tentar criar uma Associação de Surdos, copiando o modelo de Porto Alegre, conseguimos fundar a Associação de Surdos de Santa Maria, para oportunizar aos surdos esse espaço para praticar esportes e trocar vivências, com objetivo de desenvolver lá a língua de sinais e garantir a identidade e a cultura surda e, claro, com o objetivo

de disseminar a Língua de Sinais, assegurar a difundir a Cultura Surda e a construção da própria Identidade Surda. Inclusive o sonho era criar uma escola de Surdos, para dar a oportunidade para outros surdos também conseguirem entrar na faculdade, já que percebi que éramos os únicos surdos na universidade. Eles necessitavam muito dessa escola, precisavam desenvolver essa educação. Precisavam também do próprio espaço – a sede da associação de surdos. Até o momento, vi que a LS já foi bem difundida, já temos espaço-sede da ASSM, já temos a escola de surdos fundada, Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, em 2001, em consequência do nosso projeto de luta, engavetado pela prefeitura, depois aprovado pelo governo do Estado. O terreno desta escola foi cedido pela prefeitura, o estado assumiu a responsabilidade de reformar e desenvolver a escola. Depois de algum tempo, a Prefeitura doou o terreno e a escola ao governo do estado para evitar a confusão pela burocracia e verbas. Algum tempo depois, conseguimos implementar o Ensino Médio junto ao curso normal (magistério) para a formação de professores surdos, o único Magistério para Pessoas surdas da América Latina. O objetivo dessa formação é para trabalhar com alunos surdos na educação infantil, nas séries iniciais e também EJA para Surdos, e para poder trabalhar também nesta Escola Cóser. Alguns formados já foram contratados e trabalham aqui nesta escola. Depois, foi iniciado o Curso de Letras Libras (2006) na UFSM, vinculada do Pólo UFSC devido a consequência da luta da Comunidade surda no Pré-congresso Latino-americano de Bilinguismo em 1999. Os surdos e professores da Escola Cóser foram lá em Porto Alegre na passeata do Movimento Surdo desse congresso, indo da UFRGS até o Palácio do governador Olívio Dutra, e entregando o projeto da criação da escola de surdos em Santa Maria, junto com o documento de reivindicação dos direitos humanos das pessoas surdas do Congresso. Ele aceitou e acelerou a criação da escola de surdos de Santa Maria. Também sancionou a Lei estadual a garantia do uso e difusão da Língua de Sinais. Depois disso, foi sancionado o meio legal de Libras em 2002, depois o decreto de regulamentação de Libras em 2005, que abriu a implementação dos Cursos de Letras/Libras no Brasil.

Sobre o Curso de formação para Protagonismo Surdo? É fundamental ter esse curso. Lembrei, por exemplo, que os surdos professores de Libras já formados e que concorreram a concursos públicos perderam, a maioria, para os ouvintes ocuparem as vagas devido à redação da escrita da Língua Portuguesa. Os surdos possuem a fluência da LS melhor que os ouvintes. Lembrei que, em 1992, fui convidado para o Encontro Nacional de Instrutores de Libras em Belo Horizonte – MG, onde o representante instrutor de cada estado apresentou como se ensinava a LS. Bem, antes me desenvolvi como Instrutor, hoje professor de LS (atual LIBRAS) pela professora surda uruguaia Nellys Monteghirfo, que é formada Professora de Língua de Sinais e da Educação bilíngue de Surdos na Gallaudet University em Washington – USA. Antes, em Montevideo, ela estudava pelo Método Oralista Puro, depois foi convidada a conhecer o método bilíngue de lá. Aqui na UFSM, o curso de educação especial era o poder político para conhecer os 3 modelos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, e era decidido escolher qual o melhor

método para a educação dos alunos surdos. A Comunidade Surda escolheu o Bilinguismo, por isso que a UFSM convidou o Linguista uruguaio ouvinte, Luis Behares, que apresentou uma palestra com a proposta da educação bilíngue de surdos, ele salientou o uso de línguas bem separadas com estruturas diferentes, a LS e Língua Portuguesa, inclusive duas culturas diferentes, separadas: a visual e a oral, nós compreendemos melhor com essa proposta.

Depois, Nellys Monteghirfo nos ministrou o curso de formação de Instrutor surdo de LS para nós. A comunidade surda gostou desta proposta, inclusive os demais professores. Foi introduzido a Política da Educação Bilíngue na UFSM em 1988. Lembro que fui convidado para ser o palestrante representante do nosso Estado no Encontro Nacional de Instrutores Surdos de Língua de Sinais, alguns instrutores surdos de CE, SP, RJ, MG e outros compareceram. Apresentaram o método de ensino de LS, vi que eles ensinaram a não adequarem o método da própria Língua, nem a cultura visual, semelhantes ao ensino do ouvinte com alunos sentados em filas com escritos em português no quadro e o sinalizando. Por fim, eu apresentei o ensino com modelo bem diferente, em especial, o visual, com os alunos sentados em semicírculo à frente do instrutor, sem escritas em Português, só apresentadas com imagens/gravuras, desenhos em um projetor, sinalização com diálogos, conversações etc., graças ao ensino da professora uruguaia. As linguistas Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes e Maria Cristina Pereira admiraram esse método, e disseram que o método ensinado foi legal e admitiam o erro em incluir a escrita de Português, sem incluir a cultura visual.

Relatei que o mais importante era o Bilinguismo, aprender em duas línguas bem estruturadas, separadas e ensinar corretamente essas línguas não misturadas, e acrescentei a sugestão de perfil do instrutor/professor de LS ser só o surdo, pois o ouvinte não era ideal por atrapalhar os alunos a assimilarem a aparência da influência linguística. Alguns participantes ouvintes no encontro ficaram descontentes, inclusive linguistas discordavam. Eu disse que era apenas minha opinião. As linguistas se reuniram na decisão. Lucinda, representante das três linguistas, disse o seguinte: Jeferson apresentou a correta clareza no método do ensino de LS. Também mostrou corretamente a teoria do Bilinguismo. Disse que ficava indecisa sobre qual era o papel/perfil do instrutor, e que só o surdo poderia ensinar o curso de LS. Pediu, tentando convencer, que o ouvinte pudesse ensinar a LS, impedindo a radicalização e eu não respondi. Algum tempo depois as linguistas esqueceram destes. Nós surdos começamos a trabalhar para formar Surdos em Instrutor de LS. A FENEIS reconheceu e abriu os cursos de Libras com apenas Instrutores Surdos em 1992/1993 em diante, até que, em 2005, a comunidade surda e alguns ouvintes aproveitaram para elaborar o decreto de regulamentação de Libras, colocando o professor de Libras prioritariamente Surdo. Foi regulamentada a Libras e os ouvintes tornaram-se Professores de Libras também. Em 2006, surgiu pela primeira vez o Curso de Letras/Libras, projetado e coordenado pela professora Ronice Quadros, que assegurou que o objetivo era conseguir inserir os surdos neste Curso, para que o professor surdo ocupasse seu lugar

ministrando o curso de Libras. Acontece que os ouvintes entravam com recursos para obter a vaga nos cursos de Letras/Libras, até mesmo era comum passarem em concursos mesmo com dificuldade em falar a língua de sinais, tirando o espaço do surdo, e o surdo com a escrita da língua portuguesa fraca, perdia sua vaga.

É indispensável a garantia do curso de Protagonismo surdo. É uma chamada para acordar, incentivando a formação dos surdos para a mudança paradigmática em constituição da sua cultura e identidade de sujeitos surdos. É para lembrar das lideranças surdas, as reconhecer e não deixar que os ouvintistas ocupem os espaços surdos. É para formar os líderes surdos com firmeza e mostrar, sim, a necessidade do protagonismo surdo.

[Tradução e interpretação por: Wilson Miranda. Corrigido em português por: Mariela Miranda].