

Surdos que se constroem surdos: O despontar de um movimento linguístico-cultural

Deaf people who build themselves deaf: The emergence of a linguistic-cultural movement

Francisco Uelison da Silva¹

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC)

franciscouelison@gmail.com

Ana Dorziat²

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ana_dorziat@hotmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte de estudo e teve como objetivo analisar a percepção de participantes surdos do Setembro Azul/2015, referente aos seus processos linguísticos-culturais, numa cidade do interior da Paraíba, Cajazeiras. Para realizar tal análise, elegemos como escopo teórico o campo dos Estudos Surdos, com inspiração nos Estudos Culturais, na procura de deslocar a discussão das minorias das margens para o centro, focando as diferenças como categoria fulcral. A metodologia se deu por meio de discussões em grupo-focal de nove participantes, após a ocorrência do Setembro Azul/2015. Os dados mostraram que os primeiros contatos com os sinais ocorreram no espaço da escola especial e que a participação no Setembro Azul/2015 despertou o desejo de as pessoas surdas construírem identidades surdas mais empoderadas, fato corroborado pelos planos de fundarem, na cidade, uma Associação de Surdos, retirando muitos/as surdos/as do isolamento em que viviam.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIC), em Cajazeiras/PB.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora visitante da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Palavras-chave: Comunidade Surda; Libras; Cultura Surda.

Abstract: This article is a study clipping that aimed to analyze the perception of deaf participants of the 2015 Blue September, related to their linguistic-cultural processes, in the interior of Paraíba, Cajazeiras city. In order to carry out such an analysis, we chose as the theoretical scope the field of Deaf Studies, with inspiration of Cultural Studies, which seeks to move the discussion of minorities from the margins to the center, focusing on differences as a central category. The methodology happened with discussions of nine focal group participants, after the occurrence of the 2015 Blue September. The data revealed that it was in the space of the special education school where the first contacts with sign language occurred and that the participation in 2015 Blue September awakened the desire of the deaf people to build more empowering deaf identities, a fact corroborated by the plans to found a Deaf Association in the city, removing many deaf people from the isolation in which they lived.

Keywords: Deaf Community; Brazilian sign language (Libras); Deaf Culture.

Considerações iniciais

A educação de surdos sempre esteve envolta em controvérsias. Há anos, independente da abordagem adotada ou do local indicado para a realização do ensino, os processos educacionais têm sofrido as consequências de uma concepção colonialista de ser humano. A meta tem sido adequar as pessoas surdas ao sistema educacional em vigor, normalizando-as.

Embora os processos de normalização fossem muito visíveis nas escolas especiais, que atuavam por meio de tratamentos terapêuticos, havia naquele espaço a possibilidade de convívio entre os pares surdos.

Com a extinção de muitas dessas escolas, após a implementação da política de inclusão como uma agenda global, as pessoas surdas foram obrigadas a frequentar diferentes espaços escolares, os quais desenvolviam um currículo pensado para uma determinada fatia de pessoas ouvintes. Baseava-se, assim, no discurso de igualdade, instituindo nova forma de normalização.

Mesmo com a oficialização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a recomendação de intérprete em sala de aula, a ausência de compartilhamento da cultura visual como essência da língua e, em consequência, da construção de conhecimentos e de identidade trouxe prejuízos incomensuráveis para as pessoas surdas. Ou seja, além de reverberar no currículo desenvolvido, a inclusão desorganiza a comunidade surda, dificultando o fortalecimento de vínculos, essenciais para reivindicar seus direitos na sociedade.

Essa afirmação parte do princípio de que é no ajuntamento em torno de comunidades que têm interesses e modos de vida em comum que as pessoas se reconhecem e encontram caminhos para o

enfrentamento de desafios. Em se tratando das pessoas surdas, conforme Lopes (2011, p. 75): “[...] comunidade é uma invenção necessária para que a luta continue e a identidade surda se expresse politicamente com mais vigor”.

A comunidade surda não se compõe “só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2013, p. 38).

Apesar de sabermos que as identidades surdas, assim como as demais identidades, são fluídas e multifacetadas, relacionando-se de forma indissociável às diferenças, concordamos com Lopes (2011) que “se trata de uma diferença que pode ser ‘comunalizada’, e não de uma diferença que rompe com a unidade do mesmo cultural e do outro [...]” (LOPES, 2011, p. 73).

Assim, mesmo diante da tentativa de apagamento da cultura surda, algumas comunidades têm se organizado em torno da reivindicação de seus direitos, sobretudo no que se refere a maior visibilidade da língua de sinais e das suas peculiaridades nos processos educacionais. Uma delas foi o grupo de pessoas surdas da cidade de São Paulo/SP, que se mobilizou no Dia Nacional do Surdo, em 26 de setembro de 2009, na avenida Paulista, impulsionando o evento que veio a ser denominado “Setembro Azul”.

Naquele momento, ao reivindicar a língua de sinais nos processos educacionais, a mobilização de 2009 afirma a escola especial como o espaço adequado para inclusão social das pessoas surdas, colocando-se frontalmente contrária a sua extinção. Para a comunidade surda brasileira, seriam essas escolas que proporcionariam a presença de professores/as surdos/as e ouvintes fluentes em Libras, assegurando o critério linguístico como base para uma educação de qualidade para as pessoas surdas, seu desenvolvimento e apropriação de conhecimentos.

Se, em 2009, o movimento iniciava reivindicando a permanência das escolas especiais, 2011 vai ficar na história como o ano em que a comunidade surda brasileira se reuniu em Brasília, capital federal, organizando uma mobilização nacional em defesa de uma Educação Bilíngue.

A mobilização se deu, em primeira instância, em repúdio ao Plano Nacional de Educação (PNE)/2011-2020, que, em seu conceito de inclusão, não tratava das particularidades educacionais das pessoas surdas. Foi rechaçada, também, a tentativa de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Embora a mobilização da comunidade surda, no primeiro caso, não tenha sido acatada no PNE, o fato foi repercutido, posteriormente, em carta elaborada pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), dirigida ao Ministério da Educação (MEC), na qual foi denunciada a atitude generalista contra as escolas especiais e, em consequência, a exclusão de uma política voltada para as pessoas surdas.

Por sua vez, a mobilização nacional contra a proposta de fechamento do INES saiu vitoriosa, preservando o patrimônio histórico da comunidade surda brasileira, primeira escola para surdos no Brasil.

Considerando esse cenário mais amplo, no qual grupos de pessoas surdas têm participado de movimentos em torno de seus direitos, em especial dos direitos linguísticos, e considerando as particularidades de pessoas surdas que habitam um país de dimensões continentais, portanto com culturas, interesses e práticas educativas diferentes; foi atizada nossa curiosidade investigativa de conhecer como se organizavam as pessoas surdas de uma cidade do interior da Paraíba, Cajazeiras.

Elas se aceitavam surdas³? Partilhavam experiências visuais? Quando começaram a usar língua de sinais? Como é/foi seu processo escolar?

Para responder essas questões, desenvolvemos uma dissertação, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), partindo da constatação da importância do movimento Setembro Azul, como espaço de reivindicação dos direitos surdos e como *locus* apropriado para reunir as pessoas surdas, sobretudo aquelas que residiam em localidades que não dispunham de espaços de encontro do grupo surdo (escolar, de trabalho ou lazer), como a cidade de Cajazeiras/PB.

O estudo, do qual decorreu o presente artigo, esteve respaldado teórica e epistemologicamente, desde o início, nos Estudos Surdos, que, segundo Sá (2006), surgiram dos movimentos surdos e da influência teórica dos Estudos Culturais, imprimindo ênfase às questões de cultura, de práticas discursivas, de diferenças e de lutas por poderes e saberes. Ao abordar algumas formas pelas quais a sociedade define as identidades em normais e anormais, Sá (2006) ressalta a opressão de um grupo sobre o outro. No que se refere à situação das pessoas surdas, a autora aponta que:

Especificamente, destaca-se aqui a situação dos surdos, um grupo que tem sido definido socialmente, antes de qualquer outra definição possível, como “deficiente”, “menor”, “inferior” (qualitativamente falando) – um grupo “desviado da norma” (SÁ, 2006, p. 65).

O primeiro passo da pesquisa, portanto, foi a organização do primeiro Setembro Azul da cidade de Cajazeiras, no período de 21 a 25 de setembro de 2015.

O caminho da pesquisa: do *corpus* aos dados

Esta pesquisa teve caráter qualitativo, com suporte em Flick (2009) e André (2010). Para esta última, a intensidade do envolvimento do/a pesquisador/a na pesquisa “pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidade do próprio trabalho de campo” (p. 42).

Portanto, é comum o projeto ir sofrendo modificações ao longo do processo. No caso específico desta pesquisa, o Setembro Azul foi o vetor que impulsionou os procedimentos metodológicos a serem adotados, uma vez que foi responsável pelo surgimento das pessoas surdas da cidade, envolvendo-as de forma mais ampla na discussão de seus percursos linguísticos e culturais e afinando o foco para as questões mais específicas da pesquisa.

Visando deixar claro os procedimentos adotados na pesquisa, dividimos este item da seguinte forma: **Os sujeitos da pesquisa**, que explicita quem foram as pessoas surdas que participaram da pesquisa; e **Os passos metodológicos**, em que descrevemos o cenário da pesquisa como um todo, desde o momento do Setembro Azul/2015, até a realização da pesquisa no grupo focal.

³ “Aceitar-se surda”, nesse contexto, significa entender que o pertencimento a um grupo de pessoas que possui uma forma diferenciada de enxergar e expressar o mundo é importante. Essa aceitação não nega os outros elementos que constituem sua identidade (classe, etnia, gênero, religião entre outras) e até a fluidez da própria identidade surda, mas entende que sem uma organização grupal em torno da visualidade, a qual dará acesso a artefatos culturais importantes como uma língua própria (Libras), suas capacidades de desenvolvimento humana são embotadas.

Os sujeitos da pesquisa

Embora os/as participantes no evento tenham sido 20 pessoas surdas, os/as que participaram efetivamente, tanto do evento como dos encontros no grupo focal, se restringiram a nove, por possuírem maior fluência em língua de sinais.

Esse critério fez, portanto, com que os/as participantes da pesquisa só fossem identificados/as depois da observação dos registros do evento. Para manter seu anonimato, eles e elas receberam os seguintes nomes fictícios: Samuel, Santiago, Sérgio, Severino, Sinval, Sônia, Suzana, Sara e Salete.

Quadro: Os Sujeitos da Pesquisa

Nome	Idade			De que vive	Grau de escolaridade	Estado civil
	De nascimento	De início de uso de sinais	De entrada na escola			
SAMUEL	26 anos	13 anos	13 anos	Recebe benefício e trabalha	Ensino Fundamental	Casado
SANTIAGO	39 anos	13 anos	15 anos	Recebe benefício	Cursando 9º ano	Solteiro
SÉRGIO	30 anos	16 anos	17 anos	Recebe benefício e trabalha	Ensino Fundamental	Casado
SEVERINO	28 anos	10 anos	10 anos	Recebe benefício	Parou no 5º ano	Solteiro
SINVAL	27 anos	18 anos	12 anos	Recebe benefício	Ensino Médio	Solteiro
SÔNIA	24 anos	2 anos	2 anos	Recebe benefício	Ensino Médio	Separada
SUZANA	19 anos	14 anos	11 anos	Não recebe benefício – apenas esposo trabalha	Cursando 9º ano	Casada
SARA	37 anos	13 anos	13 anos	Recebe benefício	Parou no 6º ano	Solteira
SALETE	18 anos	5 anos	5 anos	Recebe benefício	1º ano do Ensino Médio	Solteira

Fonte: Elaborado pelos autores

Como é possível perceber, a maioria dos sujeitos começou a usar sinais tardiamente com idades que variavam de 13 a 18 anos, com exceção de Sônia, que aprendeu com 2 anos, em uma escola de surdos de Campina Grande/PB; e Salete, com 5 anos, na escola especial em Cajazeiras/PB.

É importante explicitar que, das nove pessoas surdas participantes da pesquisa, oito frequentaram a Escola Especial da cidade. A escola foi criada em 1983 com recursos financeiros oriundos do Instituto CAPEMI de Ação Social, Prefeitura Municipal de Cajazeiras/PB, Convênio FNDE/PDDE,

doações do Juizado Especial Cível e Criminal, Sócios das Obras Sociais dos Cireneus do Caminho – CIRECAM e Pessoas Físicas.

No início, a escola atendia crianças com paralisia cerebral, síndrome de Down e outras deficiências. Só depois, passou a ensinar alunos/as surdos/as. A língua de sinais foi sendo introduzida aos poucos, com o auxílio do alfabeto manual, gestos espontâneos, mímica e encenação teatral, depois de superar as resistências das próprias pessoas surdas, diante do anseio de serem oralizadas. Com o tempo, a escola proporcionou capacitações em Libras com a ajuda da FUNAD, da qual participaram diretores, equipe de apoio e professores.

Ingressar na escola sem o conhecimento da língua de sinais não é uma realidade apenas das pessoas surdas de Cajazeiras/PB. Este fato é uma das mais contundentes vantagens das pessoas ouvintes, já que chegam à escola com um rico universo linguístico, pelo fato de nascerem num meio em que a língua oral circula de forma espontânea na interlocução com os adultos. Já as pessoas surdas, filhas de pais ouvintes, não têm a mesma oportunidade (LACERDA; LODI, 2010).

Os passos metodológicos

Como elemento impulsionador da pesquisa, o evento Setembro Azul foi pensado em vários aspectos, desde local de realização, participação de professores surdos/as nas palestras e recursos materiais para a realização do evento, até confecção visual e entregas de convites e visita à antiga escola especial para surdos da cidade, onde grande parte dos sujeitos da pesquisa estudou.

O evento propriamente se deu em cinco dias, da seguinte forma:

1º Dia: palestra de abertura, intitulada “História da Comunidade Surda”, uma jovem surda, graduanda em Administração, para um público de 20 pessoas surdas, vários/as professores/as ouvintes e algumas representações institucionais.

2º Dia: fala de uma mãe ouvinte sobre seu filho surdo, enfatizando a possibilidade de um surdo possuidor de Libras ter uma vida normal, com família, trabalho etc.

3º Dia: participação de algumas pessoas surdas, entre as vinte presentes, discorrendo sobre seu contato com a Libras, os/as amigos/as surdos/as, a família e a escola, a qual deu condições de selecionarmos os/as nove participantes da pesquisa no grupo focal.

4º Dia: palestra de um professor surdo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus de Cajazeiras/PB, discorrendo sobre a importância de fortalecimento do grupo das pessoas surdas e da existência das associações de surdos e da participação em audiências.

5º Dia: avaliação do encontro, pelas pessoas surdas participantes, que se expressaram por meio de falas sinalizadas e de formas teatrais, sugerindo que o evento ganhasse uma proporção maior e que as pessoas surdas da cidade criassem a Associações de Surdos, uma escola bilíngue e a realização de audiências públicas na Câmara Municipal de Vereadores, estabelecendo um constante diálogo com os poderes Executivo e Legislativo do município.

Três semanas depois do Setembro Azul/2015, foi realizado um encontro - grupo focal - de, aproximadamente, 60 minutos, com os/as nove surdos/as, ocasião em que retomamos as discussões realizadas no evento.

A opção pela realização do grupo focal se deveu ao fato de que:

[...] as opiniões que são apresentadas ao entrevistador em entrevistas e em levantamentos estão desvinculadas das formas cotidianas de comunicação e de relações. As discussões em grupo, por outro lado, correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana (FLICK, 2009, p. 182).

Um pouco mais complexo do que a entrevista e a observação, o grupo focal pode trazer uma construção coletiva e dialógica sobre as temáticas sugeridas. Buscamos obedecer às orientações sobre a quantidade ideal de participantes (de seis a doze), tendo o cuidado de moderar as discussões, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Seguimos as recomendações de Câmara (2013, p. 191), para quem “a obtenção de dados requer um redobrado cuidado do pesquisador quanto às opiniões dos respondentes e da organização. Devem imperar, portanto, a ética e o rigor científico, no caminho a ser trilhado”.

A pesquisa contou, também, com o auxílio de colaboradores, da intérprete e das imagens em vídeo. A intenção da gravação foi captar possíveis pontos cegos da interpretação, visando uma aproximação mais rigorosa com o que os indivíduos queriam dizer. Todo procedimento foi previamente autorizado pelos/as participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Embora as narrativas dos/as participantes, realizadas no grupo focal, tenham sido em Libras, seu registro foi traduzido para a estrutura da língua portuguesa, mantendo-se o sentido das ideias. Após realizar esse registro, buscamos compor os dados em diálogo com uma análise interpretativa fundamentada. Partimos do entendimento de que o embasamento teórico deveria decorrer de uma leitura exaustiva e situada dos dados, de modo que nossas concepções sobre as pessoas surdas e seus aspectos linguísticos-culturais pudessem emergir na análise, sem, no entanto, descaracterizar a ideia presente na materialidade do dado.

Narrativas surdas sobre aspectos linguístico-culturais

Para abordar a questão linguístico-cultural, devemos considerar elementos importantes que envolvem a língua desse grupo de pessoas.

Depois de uma longa história de iniciativas de normalização das pessoas surdas, por meio da oralização, o início do século XXI é marcado pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial das pessoas surdas, por meio da Lei nº. 10.436/2002 e do Decreto-lei nº. 5.626/2005. Essa conquista é fruto de movimentos que ratificam que, conforme aponta Quadros (1997), as línguas de sinais são aprendidas de forma espontânea e informal, na interação dentro da comunidade surda.

Embora essa ideia pareça já ter se consolidado em várias localidades do país, ainda existem cidades, no interior brasileiro, em que a língua de sinais ainda não assumiu o lugar de importância devida. Por isso, ao constatar as dificuldades linguísticas e de organização das pessoas surdas residentes na cidade de Cajazeiras, no interior paraibano, reputamos que a pesquisa, nos moldes em que foi pensada, se revestia de importância.

Muitas das pessoas, participantes desta pesquisadas, relataram que, ao entrarem na escola, tinham uma comunicação muito precária, baseada apenas em gestos espontâneos, sem quase nenhuma habilidade motora nas mãos.

Só depois de um tempo na escola, expressaram o desejo de aprender a Libras e começaram a usar sinais⁴. No entanto, segundo Samuel, o ensino de sinais era fragmentado. Ele, por exemplo, havia aprendido apenas o alfabeto manual, com o objetivo de aprender palavras da Língua Portuguesa.

Não sabia nada de Libras, nem de escrita [...] Era difícil estudar, escrever no quadro [...] Eu fui desenvolvendo, desenvolvendo e aprendi o alfabeto. O alfabeto, eu sei. (SAMUEL, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Essa iniciativa pode ser considerada reducionista, pois toma a língua de sinais apenas como forma de transcrição literal do português escrito. O estabelecimento da norma ouvinte, com essas tentativas de apropriação dos hábitos e costumes da sociedade majoritária, coloca as pessoas surdas num patamar de desvantagem, conforme observam Lacerda e Lodi (2010, p. 14):

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada pela sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas, em geral, não têm possibilidades para esse/a desenvolvimento/apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes).

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa faziam parte da realidade descrita pelas autoras. Não possuíam a Língua de Sinais porque não tiveram oportunidade de convivência com seus pares e quase todos⁵ eram filhos ou filhas de pais ouvintes.

Diante dessa restrição de interações linguísticas, a comunicação gestual, mesmo que rudimentar, usada na primeira escola (especial) frequentada pelas pessoas surdas de Cajazeiras/PB, marcou suas vidas. Diferente das pessoas ouvintes que desenvolvem sua linguagem no meio natural com usuários da língua, as surdas pesquisadas tiveram as primeiras noções de Língua de Sinais com ouvintes. Foi a partir delas que puderam conhecer outras pessoas surdas e dar significado aos sinais.

Para Strobel (2013, p. 53):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

O impulso inicial de pessoas ouvintes nos primeiros contatos das surdas com a língua de sinais merece atenção, porque estabelece um processo contraditório: ao mesmo tempo em que contribui para

⁴ A escolha do termo “sinais” (e não “língua de sinais”), nessa situação, busca marcar a real significação do que acontecia. O ensino na escola mencionada não se pautava no ensino de uma língua viva e natural, mas no amontoado de sinais que representavam palavras soltas e estanques.

⁵ Com exceção de Suzana que tem a mãe surda, mas o pai é ouvinte.

inserção da língua de sinais, apresenta inúmeras distorções, na medida em que despe a língua de sinais de sua natureza cultural e de pertencimento ao grupo linguisticamente constituído.

Ao tratarem sobre o contato inicial com a Língua de Sinais, os sujeitos da pesquisa exaltaram a presença da escola especial, desconsiderando que essas escolas adotavam uma concepção humanizadora e caritativa no atendimento às pessoas com deficiência, em que prevalecia a filosofia integracionista, seguindo um padrão hegemônico em vigor.

De acordo com Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 23):

[...] o objetivo maior do ensino especial sempre foi a integração dos ditos deficientes na sociedade, tendo como primeiro passo a sua entrada na escola regular. De forma mais específica, representava o sucesso das práticas terapêuticas e normalizadoras presentes na educação especial, como propiciadoras da ascensão dos deficientes a patamares que permitiam sua convivência com as pessoas tidas como normais.

Para cumprir seu objetivo de integrar a pessoa com deficiência no meio social, principalmente nas escolas regulares, as escolas especiais se investiam da função de prepará-las, por meio de práticas clínicas e terapêuticas, de modo a fazerem com que adquirissem comportamentos normalizados e habilidades escolares básicas.

Dentre essas habilidades, destacava-se a de ler e escrever. Além de Samuel que relatou ter aprendido o alfabeto manual para aprender a escrever, Severino disse que seu ingresso na escola se deu após a visita de uma pessoa responsável pela escola à sua residência, que o convidou para “aprender a ler e escrever”.

IZ [dona da escola] foi até minha casa e bateu na porta. Perguntou como eu estava e me chamou para aprender a escrever, mas eu não sabia nada, era bobo. Quando cheguei lá, eu tinha muita vergonha, até para comer (SEVERINO, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

O objetivo de preparar os/as alunos/as para a integração fazia com que as práticas desenvolvidas nas escolas especiais partissem de modelos generalistas de ser humano, desconsiderando as necessidades e vivências específicas, e, no caso das pessoas surdas, desfigurando suas experiências linguísticas.

De acordo com Lima (2015, p. 50):

A Língua Brasileira de Sinais não deve servir como instrumento “facilitador” na comunicação ou no ensino da Língua Portuguesa [...] precisa ser a língua de instrução, de interação, de pensamento e de aprendizagem. Por isso, não é só o “estar preparado instrumentalmente” para receber estudantes surdos em nossas escolas e turmas [...].

Ao ser utilizada como instrumento para comunicar conhecimentos prontos, a Libras pode servir apenas para o entendimento superficial dos mesmos, impedindo as pessoas surdas de uma apropriação real ou impondo saberes que representam o poder e saber da cultura majoritária. Secundariza-se, assim, a importância de uma mediação linguística nos processos pedagógicos que faça emergir as formas de apreensão e elaboração das pessoas surdas.

Se essa premissa é válida mesmo quando tratamos da Libras, imagine no caso em estudo, em que não havia de fato uso da Libras, mas apenas uma fragmentação de seus elementos básicos, tornando inócuo o intuito de transformar alunos surdos em sujeitos leitores.

Algumas dessas imposições escolares são prejudiciais não apenas em termos de aquisição de conhecimentos, mas no fato de criar nas pessoas surdas expectativas de aprendizagem de modo a torná-las “educáveis”. A questão não é só aprender a ler e escrever o português como os demais alunos, mas entender que essa habilidade, entre outras, requer uma linguagem mais ampla que dê condições de os/as mesmos/as entenderem os mecanismos envolvidos na aprendizagem de uma língua de modalidade diferente de sua língua natural.

Para além de habilidades específicas, é preciso criar situações linguísticas, em Libras, que permitam às pessoas surdas se desenvolverem cognitivamente e identitariamente, reconhecendo-se em suas capacidades. A Língua de Sinais, para além de instrumento didático ou veículo de comunicação, deve ser meio de empoderamento de seus/suas usuários/as, dando-lhes oportunidade de se unirem em torno de uma mesma causa e fazerem leituras de mundo que os/as situe como sujeitos sociais.

Da forma como era concebida, as escolas especiais não contribuíam para a construção de outras visões sobre/das pessoas surdas. Para Skliar:

A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas, ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada (SKLIAR, 2013, p. 11).

Em não proporcionando essa oportunidade, a tendência era as pessoas surdas continuarem com a sensação de grupo inferior, como trata Dorziat (2009), ao analisar falas de surdos. Ela percebeu que os sujeitos de sua pesquisa ressaltavam apenas o lado negativo de ser surdo e colocavam a pessoa ouvinte como parâmetro de capacidade.

Isso parece ter acontecido também com Sérgio, que, em momentos de possíveis avanços escolares, procurava se identificar com os ouvintes: “[...] Fiquei muito orgulhoso quando disseram para minha família que eu estava aprendendo! Eu acreditava que estava sabendo tanto quanto um ouvinte na escola”.

Sérgio, Severino e Sinval também afirmam suas carências iniciais em Libras, até mesmo ignorando sua existência quando chegaram à instituição especial. Vejamos:

[...] na escola todos começaram a usar sinais [...] eu não sabia nada, não sabia [...] nem sinais (SÉRGIO, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Quando eu estudava na escola [...] só usava gesto, Libras era muito pouco (SEVERINO, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

[...] não entendia nada de Libras, não sabia nada, minhas mãos eram duras [...] (SINVAL, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Essa condição de Sinval se deu quando ele tinha 12 anos, ao transferir residência de Recife/PE, sua cidade natal, para Cajazeiras/PB, para casa dos avós paternos. No início, antes de ter contato com

peessoas surdas, não conhecia sinais e não possuía nenhuma habilidade com as mãos. Para ele, “se a criança cresce com as mãos duras⁶, com a Libras, ela consegue melhorar. Mas precisa praticar”.

Com essa afirmação, ele se coloca no lugar de quem passou pela limitação de não poder se comunicar por sinais quando criança, haja vista que, no meio familiar e na escola, não havia a prática nem o ensino de Libras. Ele só veio a aprender Libras com 18 anos.

Foi a partir dessa condição de ter passado boa parte de sua vida como “não falante” que Sinval diz que “é o meu desejo ensinar Libras para os ouvintes, pois quero que saibam que somos iguais”. Ele externaliza seu desejo de a Libras ser ponte de ligação para a quebra de preconceitos e a porta para a aceitação das pessoas surdas.

Os dados mostraram que, depois de certo tempo de convivência, os/as surdos/as que passaram pela experiência na escola especial começaram a usar sinais, tanto os poucos sinais ensinados pela professora, hoje intérprete, como os partilhados entre eles. Talvez isso justifique a fala de Severino, afirmando ter desenvolvido e melhorado sua aprendizagem, pois o uso de sinais passou a ser constante, através da prática da professora.

Mas eu fui desenvolvendo, desenvolvendo e melhorei muito bem. Mas Libras era só um pouco. Quando “I” foi embora, “J” (irmã de “I” e hoje intérprete) ficou no lugar dela. Aí comecei a aprender sinais (SEVERINO, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Envolto nesse cenário de um início de escolarização inadequado, existe o fato de a maioria das pessoas surdas ingressarem tardiamente na educação formal. De todas as envolvidas na pesquisa, apenas Sônia entrou na escola em tenra idade. Além disso, pode ter contato com a Libras em seus primeiros anos, haja vista que a escola onde iniciou o processo escolar privilegiava a Libras em seu fazer pedagógico. Conforme sua fala:

[...] estudei na cidade de Campina Grande [...] até a idade de sete anos [...] vim morar em Cajazeiras. Fui para a escola [...] já sabendo um pouco de sinais. Lá em Campina Grande era melhor, tinha Libras (SÔNIA, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Embora tenha passado apenas três anos na referida escola (dos 4 aos 7 anos), a aprendizagem em Libras fez diferença para Sônia, que nasceu surda. Foi nesse ambiente bilíngue que Sônia conheceu pessoas surdas. Quando a sua família se mudou para a cidade de Cajazeiras/PB, Sônia ingressou na escola especial com o conhecimento de alguns sinais, mas sentiu dificuldades, pelo fato de o uso de sinais não ser frequente na nova escola e por ela não ter conseguido ampliar e aprofundar seu universo linguístico.

Para Thoma (2012, p. 171):

[...] muitos surdos, quando conhecem outros surdos, sentem necessidade de estar em comunidade, e a escola é um espaço importante para isso, sendo o primeiro lugar de

⁶ “Mãos duras” é uma forma de expressar a falta de habilidade manual, requerida no uso da língua de sinais.

encontro da maioria dos surdos, pois esses são, na grande maioria das vezes, os únicos integrantes surdos de famílias ouvintes.

A importância de um ambiente onde os surdos possam se relacionar e aprender uns com os outros, como foi o da escola de surdos de Campina Grande, é uma ideia consolidada na literatura da área. Entre as pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltamos a dissertação de Silva (2017), com base nos Estudos Surdos, que mostra a importância de as práticas escolares serem consentâneas aos modos visuais de construção do conhecimento e de formação humana de pessoas surdas.

Já Suzana, que também nasceu surda, iniciou o contato com a Língua de Sinais aos 14 anos de idade, corroborando com o que menciona Strobel (2013, p. 31).

Muitas vezes o processo de transmissão cultural de surdos ocorre com muitos sujeitos surdos somente na idade mais avançada, já adultos, porque a maioria deles tem família de ouvintes, ou porque, pela imposição ouvintista, nem frequenta as escolas de surdos e ficam sem contato por muito tempo com a comunidade surda.

A família de Suzana, constituída de sete pessoas, possuía, dessas, quatro surdas (mãe, irmão e dois tios), mas que não usavam sinais. Para ela, ter nascido surda não foi problema. Mas, para sua família, a surdez era um problema, certamente por a mãe e os familiares surdos terem passada na pele situações de exclusão impostas pela condição surda. Foi, provavelmente, assimilado pelos familiares a ideia de que a surdez, como uma deficiência, era uma doença a ser curada.

Eu nasci surda, minha mãe é surda e tenho um irmão surdo, mas meu pai é ouvinte. Para mim, nascer surda não foi problema, não é doença. Minha família pensava que era. Nasceram em minha família cinco surdos e dois homens ouvintes. Eu tenho um tio que também é surdo e mora distante de Pombal (SUZANA, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Apesar de a Libras, enquanto cultura, não ser do conhecimento de seus familiares, Suzana parecia acreditar na sua capacidade e inteligência para se desenvolver, em meio a tantas representações que a sociedade tinha a respeito das pessoas surdas.

Depois de exporem as experiências escolares, os/as participantes se reportaram à fase seguinte: o fechamento das escolas especiais, em particular da escola especial de Cajazeiras/PB. Essa iniciativa, decorrente da política de inclusão, levou a que as pessoas surdas ingressassem nas escolas regulares. Nas falas dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber que, nesse novo ambiente, a sensação de menos valia é adensada:

[...] escrever não sabia, [...] escrever no quadro, é difícil [...] não sabia escrever [...] (SAMUEL, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

[...] todo mundo falando e escrevendo e eu sem entender nada. [...]. Fui desenvolvendo, mas não sabia palavras (SALETE, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Quando eu cheguei na escola, via todo mundo falando e escrevendo e eu sem entender nada (SARA, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Para as surdas e o surdo, o espaço escolar parecia ser o lugar das pessoas ouvintes, devido à prevalência da Língua Portuguesa. É como se esses sujeitos se sentissem intrusos em um território que não lhes pertencia.

O estranhamento face à língua portuguesa é um dos principais desafios presentes no ensino de pessoas surdas. Esse estranhamento se dá, num primeiro momento, quando consideramos dois níveis: o orgânico, uma vez que a língua portuguesa, como uma língua oral, é apreendida basicamente pelo canal auditivo, portanto, é de natureza fonética; e o didático referente ao ensino de línguas, baseado numa perspectiva de língua materna e não de língua estrangeira. No nosso modo de ver, o problema não estava, desse modo, no ambiente escolar em si (escola especial ou escola regular), mas envolvia os aspectos supracitados, inseridos numa reflexão sobre currículo mais ampla.

Se as escolas especiais para pessoas surdas não atentavam para os fatores considerados específicos às pessoas surdas, devido, em grande parte, ao discurso clínico que foi hegemônico por bastante tempo, muito menos chance havia de isso ocorrer nas escolas regulares. Pesquisas mostram (ARAÚJO, 2011; LIMA, 2009; SILVA, 2017) que o espaço da escola regular, para onde as pessoas surdas foram direcionadas, com o advento da política de inclusão, foi e ainda é, em muitos casos, espaço de reprodução da cultura majoritária, moldando as pessoas surdas e reforçando as representações que elas carregam de si mesmas e das pessoas ouvintes. Muitas dessas instituições não aceitam a diferença surda, quando muito usam a Língua de Sinais como recurso didático (tradução feita por um intérprete) e, o que é mais problemático, não fazem nem adotam um currículo para as diferenças, contribuindo para que haja obstáculos incomensuráveis nos processos educacionais de muitos/as alunos/as.

Esse modelo reprodutivista das instituições escolares é coerente com a visão de Thompson (2011), de que “as instituições educacionais são consideradas como um dos principais locais onde a ‘contestação’ e as ‘guerras culturais’ estão acontecendo” (THOMPSON, 2011, p. 19).

Na verdade, há uma forte tentativa de abafar as resistências existentes no interior da escola, por meio de imposições normalizadoras. No caso das pessoas surdas, as práticas pedagógicas colonialistas, observadas desde a época das escolas especiais, seguem sendo implementadas em outras bases nas escolas regulares, principalmente nos seus currículos.

Na escola onde Suzana estudou, por exemplo, não havia ensino de Libras, nem um atendimento voltado para a forma visual de a pessoa surda aprender, como afirma: “[...] estudava lá, na escola [...] lá só era gesto. [...] Antes eu não conhecia nada de Libras”. Quando afirma que não conhecia nada de Libras e na escola era só gesto (gesto espontâneo), Suzana revela as restrições linguísticas a que foi submetida no espaço escolar, algo recorrente desde o seio familiar: “Meus pais moravam no sítio e eu não sabia nada [...]”.

Mesmo tendo nascido numa família que tinha pessoas surdas, fica evidente que Suzana não fazia uso de língua de sinais no meio familiar, onde sua comunicação se dava, no máximo, por meio de gestos caseiros. Esse relato mostra que o contato com apenas uma pessoa surda não é suficiente. É preciso a interação na comunidade surda, como afirma Lourenço:

Experiências compartilhadas dentro da comunidade Surda permitem aos Surdos se sentirem capazes e sujeitos culturais. Surdos que crescem em contato com outros Surdos, são criados para viver em uma realidade surda e quando adultos, participando dos movimentos Surdos, constroem sua identidade política (LOURENÇO, 2012, p. 32).

Para a autora anteriormente citada, quando as pessoas surdas crescem em contato com surdos/as adultos/as usuários/as da Libras, estas, quando adultas, têm mais chances de viver uma realidade surda e construir suas identidades, participando dos movimentos surdos. Por isso, para os/as surdos/as da cidade de Cajazeiras/PB, que nasceram em famílias ouvintes e/ou conviveram com uma cultura puramente ouvintista⁷, é importante a participação na comunidade surda, como forma de construir uma consciência política.

Nesse sentido, Suzana revela que sua participação na Associação de Surdos da cidade de Pombal/PB foi fundamental. De acordo com seu relato, o uso da Libras proporcionou outras experiências e contatos: conheceu pessoas surdas que usavam a Língua de Sinais, mas também conheceu pessoas ouvintes. Por ter perdido o contato com os surdos/as da cidade de Pombal/PB e ter ingressado em uma igreja evangélica, o contato com pessoas ouvintes passou a ser frequente, sem falar que os familiares de Samuel (seu marido) eram todos ouvintes. De acordo com ela: “As coisas foram se encaminhando em minha vida e hoje eu conheço amigos surdos, mas também tenho muitos amigos ouvintes”.

Samuel conheceu Suzana na cidade de Pombal/PB em uma igreja evangélica. Quando diz “[...]Suzana me ensina [...]. Quero que me ensinem e esse é o meu desejo [...] conheci outros surdos e fui perdendo o medo de usar sinais. Foram me ensinando um pouco de Libras, de palavras do português [...]”; ele põe em prática o que Strobel (2013) denomina de “ferramenta de transformação” e de percepção na maneira de o surdo ver o mundo.

Com essa afirmação, parece que Samuel começa a se perceber fazendo parte de uma comunidade “[...] constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar” (PERLIN, 2004, p. 75). Essa nova marca cultural faz com que ele perca o medo de sinalizar, conhecendo e interagindo com seus pares. O processo de construção de sua identidade surda começa a se formar, ao aceitar que a esposa e os amigos lhe ensinem Libras.

A temática da identidade é um aspecto importante de ser considerado no bojo da discussão da condição surda. Para Moreira:

A identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social – nacional, religiosa, linguística, étnica, racial, de gênero, regional, local (MOREIRA, 2011, p. 126).

⁷ Segundo Skliar (2013, p. 15), o ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

Nesse sentido, a questão linguístico-cultural é, sem dúvida, um instrumento de poder e força para a construção da identidade das pessoas surdas. O que tem acontecido é que, por estarem inseridas em uma sociedade organizada sob padrões e as instituições de ensino oferecerem um currículo voltado apenas para alunos/as ouvintes, as pessoas surdas são obrigadas a se adequar, deixando de imergir na sua língua e sua cultura. Isso faz com que, muitas vezes, só conheçam seus pares e tenham contato com a Língua de Sinais em idades avançadas.

Os/As surdos/as envolvidos na pesquisa tinham conhecimento da luta dos grupos de surdos/as das várias localidades do Brasil. Na fala de Sinval, é possível perceber que ele é um sujeito que se construiu ou está em processo de construção de identidade surda⁸:

Hoje está muito bom! Diferente de antes! Em João Pessoa, a gente chega e percebe isso [...] quando vejo um grupo de pessoas sinalizando, usando sinais e batendo papo, fico emocionado [...] quando a comunicação é em Libras, fico feliz (SINVAL, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Essa afirmação “Hoje está bom! Diferente de antes” dá a ideia de que a Libras é um importante artefato cultural para a construção da identidade, pois quando ela não fazia parte da vida de Sinval não era bom. Ele se emocionou, quando viu pessoas sinalizando, e ficou feliz, o que confirma a argumentação de Strobel (2013) de que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade do povo surdo. Esta se constitui, segundo esta autora, uma particularidade, uma forma de comunicação que possibilita a aquisição de conhecimento universal.

E Sinval continua: “A Libras é importante [...]. É assim nas várias cidades, nos lugares onde tem Surdos”. Sua fala revela o conhecimento que tem hoje, diferente de antes, pois conhece cidades e pessoas surdas e reconhece que a Libras é o meio pelo qual o/a surdo/a pode partilhar experiências visuais e adquirir conhecimento.

Em sua sinalização, Sinval expressa, mais uma vez, a vontade de difundir a Libras e ensiná-la aos ouvintes. Para ele, hoje está melhor que antes. Fica feliz ao ver pessoas se comunicando e, se for em Libras, se emociona. O *status* dado à Libras, por este sujeito, mostra sua identificação com a Cultura e Identidade Surda. O anseio de Sinval pode ser um passo para a construção de um mundo realmente inclusivo para as pessoas surdas, conforme expressa Sacks:

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou inferiores? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” (SACKS, 2010, p. 38).

⁸ A identidade surda é, nesse caso, grafada no singular porque se refere à apropriação pela pessoa surda de sua condição surda. Essa designação não busca reduzir a pessoa a essa condição, mas chamar atenção para a importância de atribuir um valor significativo a uma experiência de mundo dotada de artefatos culturais importantes, entre eles a linguagem. O fechamento contingencial na condição surda é, inclusive, requisito precípua para a assumpção de outras identidades e até para a fragmentação delas.

Dessa forma, se as pessoas ouvintes entendessem a condição bicultural das pessoas que se constroem surdas, valorizariam a Língua de Sinais e enxergariam o potencial existente em suas diferenças, indo além da aparente deficiência. Dessas reflexões, poderemos pensar nas pessoas surdas como cidadãs de direitos, que têm a Língua de Sinais como meio de se construir na sua inteireza e de expressar sua singularidade, suas diferenças e identidades.

A partir dos esforços empreendidos, Sinval e Sônia conseguiram terminar o Ensino Médio, possivelmente seguindo um modelo de inclusão baseado apenas no suporte do profissional intérprete, uma vez que esse profissional tem se constituído na única possibilidade de incluir as pessoas surdas. Provavelmente, por não terem um atendimento adequado e por estarem em idade avançada, vão para a Educação de Jovens e Adultos no turno da noite e, nessa escola, terminam o Ensino Médio.

[...] entrei no Colégio Comercial [Escola do Estado], lá estudei o primeiro ano [...] eu deixei, desisti de estudar. Mudei para a Escola M.M. [Estado], voltei a estudar à noite. Consegui concluir o Ensino Médio [EJA] (SINVAL, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Já terminei, conclui o Ensino Médio. Fui para João Pessoa estudar lá na FUNAD, fazer um curso de instrutor de LIBRAS. Lá aprendi muito, cresci muito. Conclui, recebi o certificado e guardei, tive sorte. [...] Fui conhecendo amigos de João Pessoa e Campina Grande. [...] (SÔNIA, gravação em vídeo de Grupo Focal, 24/10/2015).

Sinval e Sônia parece terem seguido a mesma trajetória, mesmo após a conclusão do Ensino Médio, quando aceitam o convite de fazer um curso de instrutor na cidade de João Pessoa/PB.

Sinval dá o primeiro passo para essa nova atividade e Sônia segue seu exemplo. Depois de viajar junto com ele para João Pessoa/PB e, nessas viagens, conhecer pessoas surdas, resolve fazer o curso de instrutora. Ela revela a importância do aprendizado de Libras, reconhecendo que os/as surdos/as precisam estar juntos para se construir enquanto comunidade. Ambos expressam a satisfação de ter uma certificação para ensinar Libras. Sinval diz estar tranquilo, pois está com um documento que comprova sua habilitação em realizar um de seus sonhos: divulgar a Libras.

O empoderamento proporcionado pela fluência em Libras, para Sinval e Sônia, é um exemplo de como ela pode ser elemento de enfrentamento dos desafios presentes na sociedade ouvinte. Esse é o primeiro passo para a comunidade surda se constituir e mostrar seu potencial cultural, para além da cultura hegemônica, e construir suas diferenças locais, constituindo a comunidade surda da cidade de Cajazeiras/PB.

Considerações finais

Essa pesquisa se baseou em investigação (LOPES, 2011) que aponta a importância da formação de comunidades surdas para a construção da identidade política desse grupo. A defesa dessa ideia supera a mera discussão sobre a necessidade de colocar à disposição dessas pessoas alternativas variadas de escolarização: escola regular e escola especial.

É preciso, em primeiro lugar, reconhecer a importância da partilha entre as pessoas surdas, tomando-as como seres sociais. Para os ambientes contemplarem suas particularidades, urge produzir

novas narrativas referentes a um currículo que considere as diferenças, entre elas as que se referem aos direitos educacionais, linguísticos e trabalhistas das pessoas surdas, superando os paradigmas hegemônicos presentes na sociedade.

É nessa direção que defendemos a ideia de ajuntamento das comunidades surdas. Diferente de uma defesa segregacionista de volta às escolas especiais, tal como elas se apresentavam, a proximidade das pessoas surdas no seu grupo pode representar a possibilidade de uma construção cultural e identitária empoderada, que as prepare para um convívio mais horizontalizado com as pessoas em geral. Só a vida em comunidade, com identidades políticas e contingencialmente sólidas, será capaz de dar suporte ao enfrentamento de estigmas e preconceitos historicamente construídos sobre a condição surda.

Foi esse pensamento que lastrou o Setembro Azul, na cidade de Cajazeiras/PB. A união entre as pessoas surdas que estavam isoladas com as que já se reconheciam em termos de cultura e identidades surdas foi fundamental para que elas pudessem se investir da condição de protagonistas de suas histórias, buscando mudar a realidade.

A situação das pessoas surdas na cidade, *lócus* da pesquisa, antes do Setembro Azul, podia ser caracterizada pela dispersão. Depois do fechamento da escola especial, elas foram espalhadas pelas escolas regulares, sem contato entre si. Não havia nenhum movimento que motivasse o encontro entre essas pessoas.

Esse contexto explica a fragilidade dos conhecimentos em torno das demandas surdas, embora, nacionalmente, as comunidades surdas já tivessem se apropriado de um discurso mais vigoroso sobre o tema, sobretudo posicionando-se em favor das Escolas Bilíngues para Surdos.

O estudo com os/as nove surdos/as mais fluentes em Língua de Sinais – sujeitos da pesquisa – mostrou, por sua vez, que essas pessoas estavam conseguindo se construir surdas a partir da apropriação linguística e da necessidade de organização em torno desses direitos, sendo exemplos para outras pessoas surdas que não usufruíam das mesmas condições.

O quadro, portanto, havia mudado depois do evento Setembro Azul. As pessoas surdas passaram a ter encontros periódicos na Associação de Surdos com pautas de reivindicações e com reflexões sobre sua condição surda.

A expectativa é de que a iniciativa do Setembro Azul tenha contribuído para um engajamento cada vez maior da comunidade surda de Cajazeiras/PB, tanto em nível local como nacionalmente, trazendo para a cidade o que já se vem discutindo no Brasil: a necessidade de criação de Escolas Bilíngues e a importância da contratação de intérpretes devidamente habilitados, entre muitos outros aspectos que proporcionem processos inclusivos mais efetivos e que passavam alheios às pessoas surdas de Cajazeiras/PB.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto de 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: MEC, 2005.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade, **Caderno Cedes**, n. 113, jul. 2010.

ARAÚJO, Joelma Remígio de. **O papel do intérprete de Libras no contexto da Educação Inclusiva**: problematizando a política e a prática. João Pessoa: Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2011.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasília, Brasil. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013, p.179-191

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 21 – 60.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de (Orgs). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.11-30.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Programa de Educação Inclusiva**: direito à diversidade no município polo de Campina Grande/PB - da política oficial à prática explicitada. João Pessoa: Tese (Doutorado), Universidade Federal da Paraíba, 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad; MEIRELES, Antônio Rauf Alves Di Carli; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Identidade, Cultura e Língua de Sinais: O Mundo do Surdo. In: LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**. Taubaté: UNITAU, 2012. p. 25-46.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 123-140.

PERLIN, Gládis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.73-80.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, Lucas Romário da. **Pedagogia surda**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. João Pessoa: Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos (Tradução de Laura Teixeira Mota). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Lucas Romário da. **Pedagogia surda**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB. 2017.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-30.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, Maura Corcini e colaboradores. **Cultura Surda e Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012. p.154 - 178.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 17–36.

Recebido em: 02/12/2019

Aceito em: 13/07/2020