



EUDENIA MAGALHÃES BARROS

**AÇÕES COLETIVAS, IDENTIDADE E MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS:
MOVIMENTO SOCIAL SURDO E A LUTA POR RECONHECIMENTO**

CAMPINAS

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

EUDENIA MAGALHÃES BARROS

**AÇÕES COLETIVAS, IDENTIDADE E MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS:
MOVIMENTO SOCIAL SURDO E A LUTA POR RECONHECIMENTO**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Gilda Figueiredo Portugal Gouvea

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
para a obtenção do título de Mestra em
Sociologia.

Este exemplar corresponde à versão final da
dissertação defendida pela aluna Eudenia
Magalhães Barros, orientada pela Prof^a. Dr^a. Gilda
Gouvea.

CAMPINAS

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

B278a Barros, Eudenia Magalhães, 1989-
Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas : Movimento Social Surdo e a luta por reconhecimento / Eudenia Magalhães Barros. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Gilda Figueiredo Portugal Gouvea.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Movimentos sociais. 2. Reconhecimento (Filosofia). 3. Surdos - Educação. I. Gouvea, Gilda Figueiredo Portugal, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Collective action, identity and political mobilization : Social Deaf movement and the struggle for recognition

Palavras-chave em inglês:

Social movements

Recognition (Philosophy)

Deaf - Education

Área de concentração: Sociologia

Titulação: Mestra em Sociologia

Banca examinadora:

Gilda Figueiredo Portugal Gouvea [Orientador]

Josué Pereira da Silva

Carolina Cantarino Rodrigues

Data de defesa: 30-04-2015

Programa de Pós-Graduação: Sociologia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 30 de abril de 2015, considerou a candidata EUDENIA MAGALHÃES BARROS aprovada.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Profa. Dra. Gilda Figueiredo Portugal Gouvea

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is highly stylized and cursive.

Prof. Dr. Josué Pereira da Silva

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is highly stylized and cursive.

Profa. Dra. Carolina Cantarino Rodrigues

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is highly stylized and cursive.

RESUMO

Atualmente, as mobilizações da *comunidade surda* no Brasil têm como um dos objetivos principais a conquista das escolas bilíngues para surdos. O principal coletivo organizado em nome desses direitos é denominado “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, constituído em 2011, agregando lideranças das instituições representativas por várias cidades do Brasil. Essa dissertação tem o intuito de refletir sobre as estratégias utilizadas na condução de algumas das ações organizativas desse coletivo, procurando compreender as suas formas de representação, a fim de ampliar o conhecimento no que tange aos processos de construção dos sentidos investidos nesse grupo. Considera-se que a articulação dos sujeitos envolvidos, as suas performances e táticas utilizadas na luta pela conquista dos seus direitos e por *reconhecimento* apresentam evidências sobre a complexa dinâmica das disputas pela construção de normatividades, em um contexto de ressignificação das concepções de *surdez* e *deficiência*. A partir de dados etnográficos, diários de campo, documentos oficiais e entrevistas, foi possível perceber as distintas interpretações da ideia de *inclusão* por parte do Estado e do Movimento Social, notando em que medida os processos contínuos de reformulação dos estigmas contribuiu para dar novos sentidos aos discursos presentes na disputa política em questão.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Reconhecimento, Comunidade Surda, Escola Bilíngue

ABSTRACT

Currently, one of the main objectives of the mobilisations of the *deaf community* in Brazil is the implantation of bilingual schools for the deaf. The central collective organised to demand such rights is called “Deaf movement for education and deaf culture”, formed in 2011, assembling leaders from representative institutions in many Brazilian cities. The objective of this dissertation is to examine the strategies promoted in the execution of some forms of organisational actions of the aforementioned collective, aiming to grasp its forms of representation, in order to broaden the knowledge concerning the process of construction of meanings invested in such group. The articulation of the subjects implied, their performances and tactics in the struggle for their rights and for recognition present evidence in regard to the complex dynamic of the disputes for the construction of normalcy, in a context of reframing the concepts of *deafness* and *disability*. Using ethnographic data, field journals, official documents and interviews, it was possible to apprehend the distinct interpretations of the idea of *inclusion* both from the State and the Social Movement, grasping to what measure the continuous process of reformulation of stigmas contributed to produce new meanings to the discourses present in such political dispute.

Key words: Social Movements, Recognition, Deaf Community, Bilingual School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Alinhando ideias em uma dissonante lógica da realidade: reflexões a partir das abordagens metodológicas	13
CAPÍTULO 1 – “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS” – SOBRE A TEORIA HONNETIANA DE RECONHECIMENTO E A CONTRIBUIÇÃO ANALÍTICA NO CONTEXTO DA COMUNIDADE SURDA NO BRASIL	27
1.1. Teoria crítica do reconhecimento: críticas e esclarecimentos	39
1.2. As noções goffmanianas de Estigma e Representação entre os hiatos do reconhecimento	51
CAPÍTULO 2 – MOVIMENTO SOCIAL SURDO: SOBRE AS MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS E AS AÇÕES COLETIVAS NA BUSCA POR RECONHECIMENTO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	57
2.1. A articulação das pessoas com surdez e as primeiras ações coletivas na constituição da narrativa sobre o <i>Movimento Social Surdo</i>	59
2.1.1. A construção da concepção de <i>surdez</i> no início do século XX no Brasil	60
2.1.2. Relatos de uma mobilização de surdos a partir do olhar “não surdo”	71
CAPÍTULO 3 – AS CONSEQUÊNCIAS DA MOBILIZAÇÃO POLÍTICA E A CONSTANTE LUTA POR <i>RECONHECIMENTO</i>	83
3.1. Construção de agendas e discursos: sobre as estratégias de luta da <i>Comunidade Surda</i>	83
3.2. Texto-base: sobre os conteúdos de (in)formação de um discurso político	88
3.3. Os princípios da oficialidade constituindo o movimento: sobre a Carta-Denúncia e os documentos subsequentes	104
3.4. (Re)descobrimo e (re)conhecendo o campo: sobre a ampliação da agenda política, as primeiras conquistas e a reiteração dos discursos das lideranças	110
3.5. Manifestações Políticas e a práxis do movimento social surdo: processos constituidores de <i>reconhecimento</i>	121
3.5.1. “Não é uma questão de inclusão”: Concepções distintas acerca das escolas bilíngues, cultura e identidade surda	123
CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

ANEXOS	147
Anexo I – Material gráfico e principais logotipos do Movimento Surdo em favor da <i>Educação e Cultura Surda</i>	147
Anexo II – Tabela da <i>Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE</i> , 19 de setembro de 2013.....	148
Tabela da <i>Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE</i> , 19 de setembro de 2013. (parte II).....	149

*À minha mãe, Jacinta,
por todo amor.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não existiria sem a boa vontade e a receptividade dos sujeitos de pesquisa envolvidos nesse trabalho. Seria bastante provável que eu cometesse algum equívoco se caso tentasse nomear todos nesse espaço, então me furto dessa empreitada e deixo registrada aqui minha gratidão. A todas as pessoas surdas, ouvintes, intérpretes, familiares e amigos de surdos; às instituições, escolas e outros espaços que visitei – agradeço pelo apoio e paciência que tiveram comigo.

À minha mãe, Jacinta, por sua dedicação perene e imutável, que mesmo nos momentos da distância física, sua aflição não encobriu seu apoio e incentivo na minha vida profissional e acadêmica. Ao Narcélio, seu companheiro, que compartilha da vida conosco, agradeço a amizade e a ternura fraternal.

Ao Leonardo Rio, pelo companheirismo, amor e principalmente pela dedicação que demonstrou a mim nos momentos finais da conclusão desse trabalho. Tudo teria sido mais difícil sem sua ajuda – obrigada por ser e se fazer presente, nos vários sentidos do termo.

Aos meus amigos de profissão, antes nomeados como “colegas de faculdade”, hoje pessoas ainda tão relevantes na minha formação tanto como socióloga, quanto como gente. Ao Márcio Renato, meu irmão de trajetória, por seu incentivo e apoio constantes; à Ana Nobre, pelo amor leve e gentil dedicado à mim; ao Jorge Teixeira, meu antropólogo/poeta/fotógrafo favorito, pelas palavras de encorajamento.

E em especial, à Mariana Guanabara, que leu parte desta produção, contribuindo de modo crucial para o desenvolvimento das reflexões trazidas aqui; seu olhar antropológico me redeu muitas autocríticas, e nossas angústias metodológicas compartilhadas discussões profundas e consoladoras.

Aos meus amigos Lucas Anderson e Mateus Paiva, pelos longos anos de amizade; à Lilian Teixeira, amiga e apoiadora em vários momentos, agradeço também pela correção técnica deste trabalho.

Em Campinas - SP, ao acolhimento e carinho enquanto vivi nesta terra, em especial minhas colegas da República *Las Cucarachas*, Meire Resende, Paula Sueyoshi, Larissa Hara, Adriana Nakaoka, Anna Foltran, em especial minha colega de quarto Tainá Nishimura, a melhor sorte de companheira que tive. Obrigada pela receptividade e carinho.

Aos meus colegas de turma da Pós-Graduação, Danilo Silva, Raul Lima, Flávia Paniz, Willians Santos, Bruno Hayashi, pelo companheirismo vivenciado. Em especial ao amigo Luã Leal, sempre presente nos meus momentos de aflição, me apoiando no que pôde, e ao meu amigo Thomas Amorim, com quem tive a felicidade de compartilhar conversas incríveis durante longas caminhadas por Barão Geraldo.

Em São Paulo–SP, agradeço à um dos maiores motivadores para que eu procurasse cursar o mestrado no sudeste brasileiro: ao Grupo de Estudos Surdos e da Deficiência (GESD) do Núcleo de Antropologia Urbana (NAU/USP), do qual faço parte, e que desde a minha inserção nesse campo de pesquisa, em 2010, tenho travado diálogos intensos e frutíferos. Agradeço ao Professor José Magnani, pela sua gentileza e por seu abraço sempre sincero e acolhedor; ao amigo César Augusto, pelos diálogos e dissensos sobre nosso campo de pesquisa; à minha amiga e “homônima acadêmica” Cibele Assêncio, talvez uma das poucas pessoas, quiçá a única, que entende realmente meus dilemas no campo; à minha amiga Andrea Cavalheiro, pela incentivo em desbravar o mundo das teorias e práticas discursivas - discursivas na prática.

Aos amigos Victor Marques e Thiago Ursulino, com quem tive breves confissões relativas às minhas opiniões sobre *História, Política, Karl Marx*; ao Vinícius Lima, sobre *surdez, inclusão, deficiência*. Às amigas Luciana Morales e Jailana Lima, pelos momentos leves que vivenciamos – buscando hiatos entre as obrigações acadêmicas. À Yanna Braga pelos intensos debates sobre *feminismo, feminismo negro, imigração, ativismo político*, regado à muitas cervejas.

Ao Laboratório de Educação a distância para pessoas com deficiência (LE@D) da UECE, do qual faço parte, e que tem me proporcionado riquíssimas experiências no campo das tecnologias e acessibilidade para pessoas com deficiência.

Ao Jonathan Sousa e Mariana Farias Lima, intérpretes de Libras, que além de amigos, foram pessoas que me ajudaram a perceber algumas nuances do campo de pesquisa.

Ao Professor Estevão Arcanjo, meu amigo, por todas as nossas (antigas) conversas, por sua preocupação com minha carreira acadêmica, por me incentivar, pelo carinho, pela amizade, pelo afeto. À Professora Sulamita Vieira, pelo conhecimento transmitido, os conselhos dados, os abraços felizes pelo Departamento de Ciências Sociais da UFC, minha gratidão.

À Professora Gilda Figueiredo Portugal Gouvea, minha orientadora, por sua paciência, compreensão e disposição para que eu levasse a diante essa pesquisa. Agradeço profundamente por ter aceitado a minha proposta temática, dando-me liberdade para escolher os arranjos teórico-metodológicos que eu percebesse como mais adequado ao meu contexto de pesquisa.

Aos professores Josué Silva e Carolina Cantarino por gentilmente terem aceito compor esta banca examinadora. Agradeço mais uma vez o diálogo permitido. Agradeço também à Sônia Cardoso, secretária do IFCH, que foi bastante paciente em me explicar assuntos da burocracia acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do IFCH/UNICAMP.

Agradeço à CAPES pelos recursos que tornaram este mestrado possível.

Por fim, à Deus, em quem acreditei que me daria perseverança nos momentos mais árduos desse processo.

A todas as pessoas que não mencionei, mas que fazem parte da minha vida, muito obrigada.

[...] A escuridão estende-se mas não elimina
o sucedâneo da estrela nas mãos.
Certas partes de nós como brilham! São unhas,
anéis, pérolas, cigarros, lanternas,
são partes mais íntimas,
a pulsação, o ofego,
e o ar da noite é o estritamente necessário
para continuar, e continuamos.

- Carlos Drummond de Andrade, *Antologia poética*.

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE¹, quase 46 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência, representando 24% da população nacional.² Dentre estes, somam-se cerca de 9,7 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva, o equivalente a 5,1% da população brasileira. Parcela desse público está articulada no que atualmente é denominado de *Comunidade Surda brasileira*, cujos agentes se organizam em associações, institutos e federações presentes em vários estados brasileiros há décadas.

Atualmente, as mobilizações da *Comunidade Surda* têm como objetivo principal a conquista das escolas bilíngues para surdos, alinhando-se ao cumprimento da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão oficial do país, assegurando o direito dos seus usuários à acessibilidade através da difusão da língua e da formação de profissionais da área, entre outras resoluções.

Um dos principais coletivos organizados em nome dessa demanda específica denomina-se *Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda*, que se constituiu em 2011, agregando lideranças das instituições representativas da *Comunidade Surda* por várias cidades do Brasil. Esse coletivo é formado principalmente por surdos e ouvintes envolvidos historicamente em mobilizações do movimento surdo, o qual, no Brasil e em outros países, constituiu-se em prol de uma agenda política relativa às questões da surdez e em defesa das línguas de sinais. Nesta dissertação, o enfoque recairá sobre as articulações promovidas pelas pessoas surdas (dentre elas, intérpretes, amigos e familiares), especialmente aquelas que estiveram direta ou indiretamente envolvidas com a construção do coletivo nacional supracitado.

¹ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>.

² Segundo os dados fornecidos no site oficial do IBGE, o total de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil é de 45.606.048. As demais tabelas e gráficos analíticos a serem expostos neste texto foram coletados do site da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>), e o número apresentado é 45.623.910.

É importante frisar desde já as razões pelas quais serão utilizados os termos *surdo* ou *pessoa surda* para referir-se aos agentes envolvidos nesse universo de pesquisa, em detrimento da expressão *deficiente auditivo*. De fato, há uma série de discussões em torno das nomenclaturas sugeridas para se referir às pessoas com deficiência de um modo geral; o uso de algumas expressões é paulatinamente substituído por novas formas de nomear, ao passo que expressões consideradas ultrapassadas ou pejorativas, mesmo que ainda se façam presentes nas formas cotidianas de referência a tais sujeitos, tendem a ser suprimidas, principalmente no âmbito legal. Adjetivos como *inválidos*, *incapacitados*, *defeituosos* e *deficientes* já compuseram o léxico formal, como em documentos de instituições, leis e jornais, para direcionar-se às pessoas com deficiência. No início dos anos 1980, por pressão das organizações dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* ao ano de 1981 (SASSAKI, 2003). A partir de então, o termo *deficiente* passou a integrar as nomenclaturas seguintes, como em *pessoas deficientes*, *pessoas portadoras de deficiência* e *pessoa com deficiência*, sendo esse último o termo escolhido atualmente por instituições representativas e órgãos mundiais como o mais apropriado.³

O mesmo processo de variação com relação aos termos relacionados aos surdos também ocorreu, mas em certa medida acabou destoando dos demais movimentos de pessoas com deficiência. Termos como *mudinho*, *surdinho* e *mouco* são considerados retrógrados e até mesmo ofensivos pelo teor implícito de subalternização; a expressão *surdo-mudo*, ainda que seja a mais utilizada pelo senso comum, é considerada errônea, devido ao fato de vincular duas ausências distintas – surdez e mudez – em uma mesma deficiência, porém sem qualquer relação de causalidade entre si.⁴

³ Expressões como *pessoas com necessidades especiais*, *pessoas portadoras de necessidades especiais*, *portadores de direitos especiais* e *pessoas especiais* também já foram utilizadas para nomear tais sujeitos.

⁴ O fato de as pessoas que apresentam algum déficit auditivo não desenvolverem a fala não está relacionado com a ausência de voz – o que caracterizaria a mudez. O aparelho fonológico das pessoas com surdez não é comprometido em decorrência dessa ausência; os surdos geralmente não aprendem a falar porque não ouviram os sons a serem reproduzidos.

Segundo Sasaki (2003), as expressões *deficiente auditivo* e *surdo* são atribuídas segundo o grau de audição afetada do sujeito⁵, mas, de fato, ambas são utilizadas como sinônimos, principalmente por institutos de estatística e amostragem populacional, tendo como majoritárias as expressões *deficiente auditivo* e *deficiência auditiva*. Por outro lado, o termo *surdo* passou a ser reivindicado por sujeitos organizados em torno de uma legitimação de identidade. Essa nomenclatura é oficialmente utilizada por componentes da *Comunidade Surda* e também por estudiosos que integram o campo acadêmico da surdez, como Perlin (1998), Moura (2000), Sacks (2002), Strobel (2008), entre outros, que dialogam nas áreas de conhecimento da Educação e da Linguística, em consonância com as instituições formais da comunidade. Em determinadas ocasiões, o termo aparece com letra maiúscula – Surdo – ratificando propositadamente uma distinção política da nomenclatura *deficiente auditivo*. A denominação *Surdo* carrega em seu significado uma série de códigos que indica o pertencimento de um sujeito à cultura e identidade *surda*, sendo o principal fator de vínculo o uso da Língua de Sinais. De acordo com esse ponto de vista nativo, a expressão *deficiente auditivo* expressaria o sentido patológico da surdez, implicado no termo *deficiente*. Admitir-se como surdo não evidenciaria uma deficiência, mas sim uma diferença, sendo tal expressão a que mais se adéqua ao sujeito no seu processo identitário com a comunidade. De acordo com o discurso oficial em questão, além do termo *surdo* (e também com “s” maiúsculo), a expressão *pessoa surda* também é utilizada no âmbito legislativo, tal como no Decreto nº 5.626, que regulariza a Lei de Libras⁶ e define *pessoa surda* tal como na citação a seguir:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se **pessoa surda** aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005).

⁵ O grau de surdez é classificado em leve, médio, severo ou profundo, de acordo com o nível de captação dos sons, em decibéis. A surdez leve apresenta uma perda entre 20 e 40 dB; a surdez moderada ou média apresenta a perda entre 40 e 70 dB; a surdez severa, perda entre 70 a 90 dB, e a surdez profunda, o caso mais avançado, apresenta perda superior a 90 dB. Segundo o Decreto nº 5.626/2005, “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.” (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005).

⁶ A partir de então, nomenclatura para referir-se à Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, supracitada.

É possível perceber um contexto de disputas quanto à forma adequada de referir-se às pessoas com surdez. Nesta pesquisa são utilizadas as expressões *surdos* ou *pessoas surdas* por levar em consideração as definições que os próprios interlocutores utilizam de si, como também as definições dadas por documentos oficiais legislativos, institucionais e acadêmicos.

O coletivo *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda* surgiu no intuito de questionar algumas determinações sobre Educação Inclusiva presentes nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), um projeto de lei proposto no ano de 2010 pelo Poder Executivo que tem como objetivo desenvolver projetos referentes à educação escolar no país em seus vários níveis, modalidades e etapas educacionais, além de propor estratégias específicas para a inclusão das minorias, que vigorariam, a princípio, entre os anos de 2011 e 2020⁷. Um dos eventos que marcaram o início das mobilizações desse coletivo foi a manifestação ocorrida nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília, com o intuito de chamar a atenção do Ministério da Educação, questionando o método da escola inclusiva e propondo alternativas que levam em consideração as idiossincrasias que envolvem as metodologias de ensino de crianças surdas.

No que diz respeito à Educação Especial, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 prevê que as crianças com algum tipo de necessidade especial devem ser incluídas em escolas regulares, onde elas tenham contato e interajam com as demais crianças, proporcionando dessa maneira, o estímulo ao respeito às diferenças. O Projeto pauta-se na Constituição da República, sobre os direitos dos cidadãos de viverem em sociedade “o mais plenamente possível.” Há um forte ideário de que a escola mais adequada seria aquela que pudesse atender a todo e qualquer tipo de aluno.⁸

A partir dessas diretrizes, as escolas regulares, para se adaptarem ao modelo

⁷Atual Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

⁸ Apresenta o Projeto de Lei 8.530/10, de autoria do Poder Executivo, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826>>. Acesso em: 14 set. 2012.

inclusivo, teriam o apoio da equipe do AEE (Atendimento Educacional Especializado). O AEE é um programa do Ministério da Educação (MEC) que se propõe a qualificar professores da rede pública de ensino para que estes consigam lidar com alunos com qualquer tipo de deficiência. Esse programa foi inserido na Constituição Brasileira, no Art. 208, que se refere à responsabilidade de garantir a educação como dever do Estado.

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade⁹. (BRASIL, 2008, p. 143).

Do ponto de vista dos elaboradores e executores desse programa, o modelo da Escola Especial é considerado segregacionista, pois impede que o aluno com deficiência conviva com as outras crianças; em uma de suas cartilhas, o posicionamento ideológico que é apresentado discorda nitidamente do modelo da Escola Especial.

Estas questões geram polêmica entre muitos estudiosos, profissionais, familiares e entre as próprias pessoas com surdez. Aqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda apoiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades, porém, pode-se cair na cilada da diferença, como refere Pierucci (1999), que em nome da diferença, pode-se também segregar. (SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 14)

Baseada na ideologia da inclusão, a rotina do aluno com deficiência teria dois momentos de aprendizagem; em um turno, ele teria aulas na escola regular, junto aos alunos sem deficiência; em período inverso, ele teria um complemento/suplemento na sua formação com uma equipe especializada na sua deficiência, preferencialmente na mesma escola. O aluno teria uma dupla matrícula, que, segundo dizem especialistas à frente do PNE, seria opcional.

No primeiro trimestre de 2011, a diretora de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação, Martinha Claret, foi à cidade do Rio de Janeiro-RJ informar que as atividades do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC) seriam encerradas até o final do mesmo ano, em virtude da implantação da política de inclusão, abrindo as matrículas para alunos não

⁹ Inciso com redação dada pelo Art. 1º da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006.

deficientes, tornando-as escolas regulares e distanciando-as do modelo de educação especial.

Foi com a divulgação dessa notícia entre os surdos, realizada por uma liderança com grande representatividade na *Comunidade Surda* do Brasil, que as discussões via redes sociais começaram a ganhar força, e a mobilização promovida por alguns surdos no país culminou na manifestação política nos dias 18 e 19 de maio de 2011, em Brasília, organizada pelo *Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda*. A contraproposta à essa política seria a implementação das *Escolas Bilíngues*, que se constituem principalmente, segundo o Projeto Político Pedagógico escrito em nome da FENEIS, num ambiente linguístico natural para crianças e jovens surdos falantes da Língua de Sinais, onde a primeira língua (L1) seria a Libras e a segunda língua (L2), o Português Escrito. A proposta seria de ensino integral, com o desenvolvimento das atividades curriculares em dois turnos, pois a Língua Portuguesa escrita e dos demais conteúdos curriculares nessa modalidade para crianças e jovens surdos que têm a língua de sinais como primeira língua, requereria uma maior quantidade de horas de ensino, acompanhamento e reforço escolar. A escola também aceitaria alunos não surdos, pois também há casos de crianças ouvintes nascerem a partir de contexto familiar com surdez, em ambiente bilíngue, tal como propõe a escola.

Dessa forma, esta dissertação tem como intuito compreender como foram conduzidas as ações organizativas desse coletivo, tomando como recorte espacial os estados do Ceará e de São Paulo, ampliando o conhecimento principalmente no que tange aos processos de construção dos sentidos investidos nesse grupo, considerando a articulação dos sujeitos envolvidos, as performances e as estratégias utilizadas na busca pela conquista dos seus direitos e do seu *reconhecimento*.

O interesse por esta temática foi alimentado pelo contato com surdos envolvidos em organizações associativas durante uma pesquisa sobre a Associação dos Surdos do Ceará –

ASCE¹⁰, através da qual pôde ser verificado que um dos principais motivos que levaram pessoas surdas a se organizarem coletivamente foi a busca pela reversão do estigma da deficiência.

Com a aproximação e o conhecimento da trajetória de alguns sujeitos surdos, percebeu-se que há a construção de uma série de saberes nativos que defendem a *cultura* e a *identidade surda*, considerando as experiências e as atividades realizadas por pessoas surdas como distintas do modo como as pessoas ouvintes as vivenciam. Segundo tal perspectiva, os surdos têm suas percepções visuais aguçadas em detrimento da ausência dos sons; a ideia de uma “cultura do silêncio” é difundida através desses agentes, principalmente quando se trata dos aspectos comunicativos, que, no caso desse público, é realizada na modalidade gestual-visual e no Brasil é denominada de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A língua de sinais tem uma relevância considerável na construção da identidade desses sujeitos, e as ideias de defesa do ensino da Libras, bem como de sua difusão, são centrais na fala dos seus usuários. Tais sujeitos defendem que as crianças com níveis profundos de surdez devam ser alfabetizadas primeiramente através da língua de sinais, e somente em um segundo momento lhes seja ensinado o português como segunda língua, a fim de desenvolverem sua cognição em época semelhante à de crianças não surdas, como também de serem inseridas no universo da comunidade e adquirirem a *identidade surda*.

O conhecimento prévio sobre algumas motivações que levaram os surdos a defenderem posicionamentos específicos acerca de sua condição social incentivou a escolha por analisar sob o olhar sociológico tal forma de arranjo coletivo, principalmente por existirem peculiaridades, distinguindo-o dos demais grupos sociais, como o uso de uma língua gestual legitimada por lei como sendo oficial, a ressignificação da deficiência como marca de identidade e a luta pelo reconhecimento de uma cultura própria motivada por esses dois elementos anteriores.

¹⁰ Essa pesquisa foi apresentada em um artigo publicado na *Revista Virtual de Cultura Surda e Identidade*. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/60>>.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para o aprofundamento de estudos sobre a articulação de agentes sociais, especificamente o coletivo de surdos, uma vez que ainda são escassas as pesquisas com esse público. Essa discussão pretende instigar a reflexão sobre a construção de novas formas de mobilizações políticas no Brasil, como também sobre os elementos em jogo na concepção das demandas políticas dos movimentos sociais que buscam reconhecimento. Transversalmente, o debate recairá na questão da inclusão escolar e nas concepções defendidas pelo Estado em contraste com o ponto de vista do movimento social, por considerar que este foi o principal motivador para tal mobilização política emergir.

Portanto, a fim de nortear esse debate, explicitam-se as principais inquietações: como se constitui o *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda* enquanto um movimento social, no processo de conquista das suas demandas políticas específicas? Quais as perspectivas adotadas pelo movimento social que defendem um modelo singular de inclusão escolar, inicialmente divergente do ideal proposto pelo Estado?

De acordo com o que foi exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como acontecem as mobilizações coletivas e quais suas estratégias políticas em contextos de luta por reconhecimento, percebendo como tal coletivo busca, no discurso da *diferenciação*, constituir uma *identidade* própria. Propõe-se expor como se estabelecem os grupos liderados por pessoas surdas, as suas bandeiras de luta, os seus propósitos políticos e os fatores que levaram ao surgimento desse coletivo, bem como observar os processos das suas ações e das suas conquistas.

Pretende-se compreender com maior profundidade como ocorrem os processos de organização de pessoas surdas, em particular suas articulações em grupos e associações; a configuração de suas lideranças e a constituição das mobilizações dos sujeitos envolvidos nesse agrupamento específico denominado *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda*; perceber quais as práticas discursivas produzidas por esses sujeitos dentro do seu campo de organização e atuação; identificar as peculiaridades existentes na organização e na mobilização dos sujeitos surdos, enfatizando a sua forma de comunicação

e sociabilização com a sociedade ouvinte, buscando enfatizar a transversalidade da temática da *inclusão* na construção dessa mobilização.

Apoiando-se nas discussões realizadas em torno da ideia de *reconhecimento*, serão considerados para este trabalho os debates realizados por Axel Honneth, os quais abordam tal conceito, trazido da filosofia hegeliana à teoria crítica, com o intuito de compreender a estrutura das relações sociais através da gramática do reconhecimento. Esse ponto de vista permite que a análise dos conflitos sociais seja central na compreensão das dinâmicas sociais e na construção social da identidade social e coletiva (Honneth, 2003). Analisando o movimento social em questão, fez-se necessário compreender em que medida os discursos mobilizados pelos enunciadores estão apoiados nas dimensões do que aqui se concebe como *reconhecimento*. Para a interpretação dos dados colhidos, considera-se nesse momento como aporte analítico esse modelo teórico e os tipos de *reconhecimento* por ele organizados, que se referem aos âmbitos do *amor*, dos *direitos* e da *estima social*.

Considerando que o surdo é percebido pela sociedade como um deficiente, alguém fora dos padrões de normalidade esperados, a ideia de “estigma” desenvolvida por Erving Goffman (1982) auxilia no esclarecimento de como acontece o processo de sociabilidade desses sujeitos, as angústias vividas e as formas de adaptação na sociedade dita “normal”.

O estigmatizado é considerado um sujeito que não conseguiu atingir um padrão mínimo de aceitação em uma determinada sociedade e, por isso, é visto como *anormal*. O termo é utilizado como denominação de uma característica bastante depreciativa para o sujeito, e que o deforma diante dos moldes estipulados pelas pessoas consideradas *normais*. Os *normais* são aqueles que estão dentro dos padrões de aceitação pré-determinados socialmente e que não se afastam das expectativas precedentes.

De acordo com o contexto histórico e cultural, as experiências dos sujeitos estigmatizados possuem suas intercessões estruturais, e as transformações acerca da percepção de si chegam a passar por situações semelhantes. A *carreira moral* dos sujeitos que são considerados anormais geralmente se constrói em torno do próprio estigma. Nesta

pesquisa, tal categoria é importante na compreensão das trajetórias dos sujeitos surdos que participam desse coletivo, tendo em vista que os seus caminhos se cruzaram em um dado momento histórico, sendo impulsionados por motivações e interesses compartilhados.

É através da formação de grupos de iguais que os surdos começam a perceber a transformação da própria percepção de si e também do outro estigmatizado; a imagem que era construída através dos padrões da *identidade social virtual* começa a ceder espaço para a valorização do “eu”, partindo da ideia de que a sua diferença não o faz menor ou menos humano que os demais. Goffman (1982) percebeu que

[...] os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria, estando esses próprios grupos sujeitos a uma organização que os engloba em maior ou menor medida. E observa-se também que quando ocorre que um membro da categoria entra em contato com outro, ambos podem dispor-se a modificar o seu trato mútuo, devido à crença de que pertencem ao mesmo ‘grupo’. (1982, p. 38-39).

No caso em estudo, considerando que esse movimento foi fundado em torno da luta em defesa de uma *identidade surda*, faz-se pertinente investigar os valores empregados nesse pensamento, a fim de compreender os elementos que impulsionam a união e a organização desses agentes sociais que trazem consigo o estigma da surdez.

Segundo Goffman (1982), o conceito de identidade é um produto social, construído através de atributos ocasionais; o papel do outro é crucial na constituição da identidade, pois a observação das *marcas de apoio* é realizada pelo meio social. Na medida em que o estigma é manipulado pelo indivíduo, a identidade é ressignificada através de novos símbolos incorporados à nova constituição.

Supõe-se que, para esta pesquisa, tais concepções podem auxiliar na compreensão dos símbolos e dos valores agregados ao coletivo, principalmente no que diz respeito às motivações de luta e defesa de seus ideais. Esta pesquisa, contudo, não se restringe à busca de explicação sobre se há uma aproximação ou não entre as práticas realizadas por esses agentes do que se considera um novo movimento social; pretende-se, sobretudo, compreender os símbolos, discursos e significados atribuídos por esses agentes naquilo que

os une em torno de um “nós”.

Também corrobora-se com a ideia de Gohn (1997; 2008), para quem

Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente ele tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações. (GOHN, 2008, p.14)

Segundo Avelar (2007), algumas discussões que envolviam as questões de classe e de trabalho dentro dos movimentos sociais foram dando espaço para que novas formas de organização e novas lutas fossem colocadas em evidência na disputa pelas demandas sociais. Questões referentes a identidade, gênero, cultura e etnia exemplificam algumas pautas que conquistaram visibilidade e constituíram eixos temáticos e políticos, em diferentes movimentos no Brasil, nos anos 70 e 80, que se desdobram ainda nos anos 90 do século passado. Salienta-se, pois, que outras estratégias de análise poderão ser incorporadas na tentativa de compreender as novas formas de agrupamento social.

De acordo com o trabalho de sistematização realizado por Gohn (2010), a corrente teórica que interpreta as formas de agrupamentos sociais por meio de uma visão culturalista-identitária compreende que as organizações compostas por sujeitos com pouca visibilidade, tais como índios, mulheres etc., desenvolvem discussões que incorporam noções de identidade, ultrapassando algumas concepções que se detinham apenas nas ações sociais produzidas pela classe operária e por sindicatos.¹¹ É necessário deixar claro que essa corrente não nega as contribuições das abordagens estruturais realizadas pela ótica marxista; apenas busca incorporar novas ferramentas de análise, para compreender o surgimento de novos agentes e de novas formas de vida e ação social. A contribuição que

¹¹ Segundo Gohn (2010), não existe uma teorização homogênea sobre os novos movimentos sociais; no entanto, alguns elementos podem caracterizá-los principalmente no que diz respeito “à forma de fazer política, basicamente a partir da sociedade civil, e não apenas a política oficial, estatal, de luta pelo poder nas estruturas do Estado.” (p.141). Nos *novos movimentos sociais*, a identidade é parte constitutiva da formação dos movimentos.

esse olhar permite no contexto dessa pesquisa é a compreensão de leituras possíveis em torno dos movimentos com bandeiras identitárias, a relevância dos processos políticos construídos por meio dessas lutas e o aporte teórico desenvolvido a partir das experiências empíricas no cenário da América Latina¹².

Considera-se nesta pesquisa que as condições econômicas, políticas e culturais delineiam o campo das ações coletivas, e, portanto, torna-se necessário compreender o contexto dos processos sociais. Segundo Touraine (2006), a aplicação da noção de movimento social nas articulações coletivas presentes em sociedades pós-industriais, ou denominadas *sociedades da informação*, deve levar em consideração transformações, no que se refere ao modo de organização e atuação dos sujeitos em questão.

Esta dissertação dispõe de uma reflexão a partir das experiências vivenciadas em conjunto com o universo das demandas da *Comunidade Surda*; o texto traduz o esforço de dialogar perspectivas analíticas contemporâneas sobre a temática dos movimentos sociais e a complexidade trazida em meio à realidade percebida nas vivências no campo. O intuito principal é perceber em que medida as noções provenientes da concepção honnetiana de *reconhecimento* confluem com alguns aspectos da realidade desse coletivo, admitindo que não se trata de uma generalização ou de um cerceamento teórico, pelo contrário, consiste em uma busca por trazer elementos empíricos que possam transbordar as concepções das teorias sociais no que diz respeito às formas de conflitos sociais e mobilizações políticas.

A seguir, serão apresentadas algumas considerações sobre a metodologia de pesquisa, incluindo uma precisa ponderação sobre os principais impasses relativos ao estudo de um movimento social, baseada na experiência de campo.

¹² Os estudos realizados por Gohn (2010; 2011) de sistematização das análises sobre os movimentos sociais contemporâneos, como também de levantamento das principais demandas sociais, demonstram-se de grande relevância para o conhecimento da conjuntura social e da dinâmica dos movimentos locais.

Alinhando ideias em uma dissonante lógica da realidade: reflexões a partir das abordagens metodológicas

Se fosse possível descrever todas as reflexões trazidas da experiência que é estudar um movimento social, certamente outros percursos teria esta dissertação. As hipóteses e os objetivos que foram elencados no início desta pesquisa teriam outros rumos; outro texto final seria apresentado. Isso porque, no decorrer da pesquisa, muitos entraves foram surgindo, sobretudo sob o ponto de vista da inserção no campo, da metodologia relativa ao acesso aos materiais empíricos coletados, da questão do meu papel de pesquisadora no âmbito dos movimentos sociais e desta relação política com os sujeitos envolvidos.

Não há como estabelecer um início ou responder “como e quando tudo começou” na minha relação com os interlocutores. No decorrer de pouco mais de uma década, meu contato com algumas pessoas surdas se caracterizava de maneira bastante distinta, ora como componente de uma Pastoral de Surdos da Igreja Católica no Ceará, ora como integrante da comunidade a partir das relações de amizade; em um determinado momento, como ativista e atuante nos processos internos do movimento; por fim, como pesquisadora. Essas duas últimas relações coincidiram com o período em que o processo político relacionado com o debate das escolas bilíngues para pessoas surdas foi se constituindo como inquietação sociológica, construindo a partir disso o projeto de pesquisa.

Embora a temática dos movimentos sociais não fosse um interesse de pesquisa nesse período, questões sobre a *Comunidade Surda* já faziam parte de outras pesquisas¹³, e alguns sujeitos já me haviam fornecido entrevistas relatando suas experiências como surdos e suas inserções em algumas instituições organizadas por e para surdos.

A vivência realizada em março de 2011, nos atos políticos em Brasília, foi a principal oportunidade de perceber a dinâmica de um ato político e suas nuances, pois assumi o papel de *colaboradora* ao me comprometer em filmar e fotografar a manifestação.

¹³ Faz-se referência a um artigo, produto de um trabalho final para a disciplina de Prática de Pesquisa II, no bacharelado em Ciências Sociais/UFC, intitulado *O Mundo do Silêncio – Uma Breve Contextualização da Trajetória do Indivíduo Surdo na Humanidade*, e a uma monografia realizada em 2012, cujo título é *Estigma e processos identitários: Um estudo sobre a campanha de Vanessa Vidal, a deputada estadual nas eleições de 2010*.

Nesse período ainda não existia um recorte específico do objeto de estudo, principalmente devido à tão recente organização que ainda estava se constituindo como tal. Meu nome fora colocado na lista de cearenses que viajariam para participar do ato político em Brasília; chegando ao local das manifestações, meu convívio com os manifestantes ultrapassou as relações existentes com a caravana da qual eu fazia parte, e foram momentos de interação essenciais para que, dois anos mais tarde, eu tivesse meios de retomar o contato com surdos de mais estados, como com os líderes de São Paulo e Rio de Janeiro.

Continuei participando de seminários e formações organizadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/CE – como mencionarei mais adiante –, e, quando mudei-me para São Paulo, procurei participar de eventos em que a *Comunidade Surda* paulista estivesse presente. Concomitantemente a essas interações, procurei armazenar documentos oficiais e dados sobre as mobilizações organizadas pela internet. Grande parte dos eventos que acompanhei e de onde coletei informações é oriunda desse universo que prioriza e defende a ideia de *cultura e identidade surda*, apesar de essa concepção não ser homogênea ou dar conta da realidade de todas as pessoas com surdez no Brasil, como tratarei no decorrer da dissertação.

Lidar com as conflitividades presentes nos movimentos, e trazê-las para dentro do texto de maneira tal que não comprometa a privacidade das relações que constituem o coletivo é como descalçar-se em chão abrasado. A aparente coesão da *realidade*, que aqui é descrita praticamente em ordem cronológica dos eventos ocorridos e quase como uma sequência evolutiva das ações coletivas, é a denúncia de que há escolhas que impreterivelmente serão limitadoras e omitirão várias outras possíveis perspectivas sobre do que se tratam as discussões em torno das demandas surdas.

As abordagens metodológicas sofreram constantes alterações de acordo com o meu ofício, que se transformou no decorrer da obtenção dos dados. Melhor dizendo, a partir do modo como interagi – envolvendo-me ou evadindo-me nos posicionamentos do movimento –, os diferentes papéis por mim assumidos geraram reações distintas por parte da

comunidade. Nos primeiros anos de interação, assumi uma postura que fora percebida pela *Comunidade Surda* como de *ativista*, ainda que na prática muito se faltava para que os deveres de uma *ativista* realmente fossem cumpridos. No entanto, nesse contexto, coube-me tal papel, pois eu era assídua em ambientes de organização interna do coletivo, participava de uma rede de relações de amizade com intérpretes e surdos, e havia uma suposta expectativa gerada em torno da dissertação para compor o fluxo de pesquisas sobre as questões surdas. Após um hiato de aproximadamente 10 meses, novas relações com outros sujeitos foram se estabelecendo, dessa vez por meio de um contato formalizado como pesquisadora/entrevistadora e pesquisado(s)/entrevistado(s); os contatos estabelecidos anteriormente com outros integrantes ajudaram a diminuir o teor formal da aproximação. Então, a partir da construção desses laços, por mais que as conversas e as entrevistas estivessem envolvidas em um universo institucionalizado, percebi que meu histórico de inserções colaborou para a construção das afinidades com esses novos sujeitos da pesquisa.

Compreendendo essa circunstância, seria provável crer que esse envolvimento se converteria em resultados positivos no estudo; e, de fato, sem esse tipo de relação, certamente os acessos seriam ainda mais restritos. Contudo alguns questionamentos me foram feitos sobre essa relação e trouxeram uma série de reflexões sobre qual posição estaria eu assumindo diante do debate político relacionado com o movimento. Essa expectativa gerada não foi expressa de maneira direta, porém surgiu em meio a críticas feitas a mim por outros movimentos, grupos de estudos, e pela própria academia sobre o debate das escolas bilíngues e a questão da inclusão. Perguntas como “por que você está envolvida com a causa surda?”, “qual sua opinião a respeito dessa demanda?”, “você tem parente com surdez?”, “você concorda com os surdos?”, entre outras indagações me fizeram refletir sobre a complexidade de lidar com o universo dos movimentos sociais e as relações de poder presentes na dinâmica política que os constitui.

No contexto do *Movimento Social Surdo*, especificamente do coletivo organizado em prol das escolas bilíngues, a busca por legitimação ante o Estado e a sociedade se constitui por intermédio de um conjunto de elementos que pretendem fundamentar e dar visibilidade à sua causa, tais como relatos de experiência dos surdos, pesquisas científicas, apoio de professores acadêmicos renomados e artistas, entre outros. A partir disso, alguns questionamentos surgiram: considerando a minha posição de *pesquisadora acadêmica*, em que medida é possível problematizar as questões que giram em torno da constituição de um movimento social sem descredibilizá-lo? Quais os limites entre um texto apologético, que se pronuncia ressaltando os aspectos de conquistas e lutas de um movimento, e um texto fundamentalmente crítico, que busca apenas desmitificar suas crenças e suas normatividades? Como tocar em assuntos que caracterizam a dinâmica de um coletivo sem expor seus integrantes, de maneira tal que possa prejudicá-los?

Sobre essas tensões que envolvem a relação pesquisador-pesquisado, Nahum-Claudel (2012) expõe em sua tese¹⁴ uma etnografia dos Enawene-Nawe, povo indígena situado no Centro-Oeste brasileiro, relatando em um capítulo alguns entraves relacionados às inseguranças dos nativos quanto aos possíveis usos da pesquisa, pois, devido a experiências negativas anteriores com outro antropólogo, a própria concepção da palavra *pesquisa* na língua enawene passou a ter uma conotação pejorativa, significando *traição*, *deslealdade*. Segundo a pesquisadora, através de uma relação constituída de tensões pré-existentes, ela relata:

Os Enawene me disseram que, uma vez terminada minha pesquisa, eles jamais aceitariam a presença de outro pesquisador entre eles. [...] Eu havia escrito em um blog pessoal sobre minha pesquisa, o qual foi descrito para eles como uma difamação pública da cultura Enawene. O blog pretendia ser uma sátira sobre uma antropóloga ingênua sendo esbofeteada pelos ventos da história turbulenta, sendo destinado à minha família e amigos próximos que o leriam levando em conta o meu caráter e as referências literárias que eu tinha em mente. O texto foi equivocadamente traduzido (do inglês através do português, e em seguida, para o enawene) e percebido pelos Enawene como uma descrição antropológica de suas

¹⁴ Cujo título é *Working together for Yankwa: Vitalizing cosmogony in Southern Amazonia (Enawene-nawe)*, defendida em 2012, em Antropologia Social na Universidade de Cambridge.

vidas, disseminadas publicamente para uma vasta audiência. (NAHUM-CLAUDEL, 2012, p. 29)¹⁵

Em resumo, um ponto que me provocou mais inquietude durante a escrita foi, sobretudo, o que dizer sobre o que convencionei chamar nesse trabalho de *Movimento Social Surdo*¹⁶. Como lidar com as contradições, com as disputas internas (e externas), com as críticas levantadas ao modo como os ativistas se comportavam ante a questão da *inclusão*, com todos os debates que foram se atualizando e se redefinindo de acordo com a conjuntura; enfim, como dissertar sobre esse tema sem que o texto não aprisione a mim como pesquisadora, e muito menos aos interlocutores da pesquisa. Ao levantar esses questionamentos, muitas dúvidas relacionadas só cresceram: qual o limite do nosso direito sobre os dados, quanto à liberdade (que muitas vezes não nos é dada) para expô-los? Como apresentar as conflitividades existentes sem que isso deprecie ou descredibilize as demandas do movimento social em questão? E, para além disso: como minimizar essas preocupações no momento em que nos comprometemos com a pesquisa e a academia?

Ao participar de discussões em grupos de estudos e debater com outros pesquisadores em grupos de trabalho nos eventos das áreas de Sociologia e Antropologia, o assunto girava em torno do nível de envolvimento que eu possuía com os surdos; em eventos organizados pela *Comunidade Surda*, era vista como Socióloga ou Antropóloga e frequentemente questionada sobre qual era a minha posição acerca das escolas bilíngues para surdos. Esse inevitável “estar em cima do muro” teve como consequência “levar tiros de ambos os lados”.

O meu lugar de fala conduziu, portanto, não somente o que se apresenta no texto, mas sobretudo o meu olhar diante do que me era exposto e as informações a que eu tinha

¹⁵ Tradução livre de “Enawene told me that once I had finished my research, they would never let another researcher in again. [...] I had written a private blog about my fieldwork which had been presented to them as a public defamation of Enawene culture. The blog was framed as a satire about a naive anthropologist being buffeted by the winds of turbulent history, and it was intended for family and close friends who would read it with my character and the literary references in mind. It was equivocally translated (from English through Portuguese to Enawene) and received by the Enawene as an anthropological account of their lives which had been disseminated publicly to a wide audience. (NAHUM-CLAUDEL, 2012, p. 29)”.

¹⁶ Essas inquietações foram sendo percebidas também por Paterniani (2013), no que diz respeito às teorizações sobre Movimentos Sociais no Brasil e as limitações teóricas que encontramos ao pensar sobre as formas díspares de organização coletiva, abandonando o intuito de preencher o conceito de “movimentos sociais” e percebendo as relações que compõem as mobilizações em si.

acesso em cada circunstância. Talvez por isso as escolhas que (de)limitam o campo de pesquisa possam se apresentar como uma abordagem arbitrária da realidade; o fato é que concordo com os perigos da *história única* (ADICHIE, 2009), e que é de grande importância a realização de outras pesquisas sobre o tema, as quais possam vir a discutir com mais profundidade e sob outras perspectivas – ainda que desejemos dar conta de todas as dimensões e frequentemente nos desapontemos.

Faz-se necessário, portanto, deixar claro que **sou uma pesquisadora não surda, nordestina, reconhecida pela comunidade como não deficiente, não intérprete de Libras**, ainda que por algum tempo participante dos espaços da *Comunidade Surda* – festas, reuniões, eventos acadêmicos etc.

É interessante notar que, nesses contextos de mobilização política, no envolvimento com as lutas e com os sujeitos que as protagonizam, reflexões bastante promissoras, tais como as acentuadas por Comerford (1999), possam ser apresentadas como um índice de que novas formas de pensar sobre as mobilizações coletivas são necessárias. O autor declara que, diante de (re)encontros com práticas e representações familiares,

ao invés de facilitar a percepção das operações de construção social do universo abordado e da lógica própria dessas operações, só aumenta a sua ‘naturalidade’ e, portanto, opacidade, e requer um esforço redobrado de observação, distanciamento e relativização. (COMERFORD, 1999, p. 12).

Comerford comenta que, por diversas vezes quanto pesquisador, era identificado como um “estudante” interessado na vida dos trabalhadores¹⁷, e geralmente estabelecia-se uma “simpatia prévia” devido à relação que se fazia entre os *estudantes* e alguns universitários que apoiavam a causa do movimento dos trabalhadores. O pesquisador era percebido pelo grupo como alguém “com estudo” interessado em conhecer o mundo “deles”, e por mais que com o passar do tempo, os laços fossem se estabelecendo em torno de uma confiança mútua, Comerford comenta algo que relembra uma situação que vivenciei: ainda que tivesse algumas regalias como alguém *de dentro*, ele nunca deixara de

¹⁷ Comerford (1999) realizou pesquisas entre 1990 a 1998 junto a trabalhadores rurais nos estados do Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. As primeiras discussões em torno dos seus estudos foram reunidas no livro *Fazendo a Luta: Sociabilidade, Falas e Rituais na construção de Organizações Camponesas*.

ser percebido como alguém que não votava ou falava em assembleias, alguém que se deveria tratar respeitosamente, ou seja, como alguém *de fora*, ou até mesmo *de cima*. No caso da minha relação com a *Comunidade Surda*, essa dinâmica de estar “perto” era constantemente alterada com a situação de estar “fora” e estar “dentro”. (COMERFORD, 1999).

Paterniani (2013) também apresenta seu olhar sobre as questões relativas aos estudos de ações coletivas e mobilizações políticas. Em sua tese, realizando um *relato ensaístico* de suas experiências sobre a ocupação Mauá, em São Paulo, a pesquisadora expõe a sua intenção de problematizar a concepção de homogeneidade que há por trás do conceito de “movimento social”, levando em consideração os múltiplos sentidos que são construídos e a dinâmica que há nos posicionamentos de seus integrantes. A contribuição que resalto para essa pesquisa é admitir que

[...] diante do reconhecimento do movimento social como ator heterogêneo, que contém multiplicidades e disputas de sentido, resta-nos entender como ele se constitui uma coletividade – entendendo a coletividade como contenedora de diferenças, segmentaridades e circunstâncias. (PATERNIANI, 2013, p.29-30).

Interessante perceber que a negociação da identidade se constitui de modo a ser *para* um Outro, e que sugere uma representação do sujeito:

[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. (BHABHA, 2002, p.76).

Ainda partindo das reflexões feitas por Bhabha (2002), vale a pena destacar que a identidade humana, nessa inscrição como *imagem* (emolduradas ou reflexos familiares do eu), por vezes vai extrapolando o enquadramento, deixando vazia a ideia do significante precedente.

Mover o enquadramento da identidade do campo de visão para o espaço da escrita põe em questão a terceira dimensão que dá profundidade à representação do Eu e do Outro – aquela profundidade de perspectiva que os cineastas denominam a quarta parede e que os teóricos literários descrevem como a transparência das metanarrativas realistas. Barthes diagnostica isso de modo brilhante como *l'effet du réel*, a “dimensão profunda, geológica” da significação,

alcançada pela detenção do signo linguístico em sua função *simbólica*. O espaço bilateral da consciência simbólica, escreve Barthes, privilegia massivamente a *semelhança*, constrói uma relação *analógica* entre significante e significado que ignora a questão da forma e cria uma dimensão vertical dentro do signo. Neste esquema, o significante é sempre predeterminado pelo significado – aquele espaço conceitual ou real que é colocado anteriormente e de fora do ato da significação. (BHABHA, 2002, p. 81-82).

No caso dessa pesquisa, a ideia da construção da *identidade surda* está permeada pela concepção de que as suas demandas constituem o *ser surdo*, em uma heterogeneidade de posturas que se reestruturam a partir da conjuntura política, e que são assumidas pelos sujeitos a partir das experiências vinculadas ao grupo.

A intenção, portanto, é compreender que a construção de uma narrativa do que conhecemos sobre a *história do movimento surdo* se dá a partir dessa complexidade das relações, que não se estabelecem de maneira óbvia, e muito menos coesa. Assim, a *cultura* e a *identidade surda* estão em constante transformação e negociação, reconfigurando-se de acordo com as demandas, e consolidando-se a partir da busca pelo *reconhecimento*.

Como parte das estratégias de pesquisa, priorizei para este trabalho técnicas de cunho qualitativo, com ênfase na análise de documentos oficiais, na realização de entrevistas semiestruturadas e no registro em diários de campo das observações nos ambientes de interação e organização coletiva.

Certos roteiros de entrevistas foram elaborados com o intuito de desenvolver um diálogo que estendesse a dinâmica da *pergunta/resposta*, pretendendo uma maior flexibilidade no discurso dos interlocutores e menor rigidez na relação *entrevistador/entrevistado*. Isso porque os sujeitos de pesquisa eram, principalmente, as lideranças estaduais envolvidas na organização do *Movimento Surdo*, e suas respostas geralmente obedeceram um padrão de raciocínio oficializado pelo coletivo. Portanto, sabendo-se da relevância de apreender não somente o discurso normatizado pela comunidade, também foi intuito perceber o que escapava nas entrelinhas desse padrão.

As interlocuções criadas entre mim e os sujeitos de pesquisa buscaram estabelecer uma relação de cumplicidade e confiança mútua, construída de forma bastante cuidadosa e respeitosa (Alberti, 2004). Ainda que esse tipo de relação não seja uma conquista simples, para esse contexto concordei com a ideia de que relações constituídas de confiabilidade se fazem necessárias, principalmente se a interação acontece entre os considerados *ativistas políticos* e o *pesquisador acadêmico*. No caso, apesar de já existir uma inserção *a priori* na *Comunidade Surda* através de outras vias, esse tipo de interação não deixa de ser uma relação hierárquica que influencia diretamente naquilo que é dito e feito pelos sujeitos de pesquisa. A partir do modo como foram conduzidas algumas interações com membros da *Comunidade Surda*, percebi a importância de estabelecer esse cuidado; os líderes surdos que se dispuseram a conversar sobre a questão da inclusão e as escolas bilíngues, por exemplo, estabeleceram uma postura de representatividade diante da câmera que os filmava nas entrevistas; em praticamente todas elas, os surdos iniciavam suas falas com uma breve apresentação de si (“meu nome é”/ “meu sinal é”) e ratificavam que a filmagem poderia ser disponibilizada ao público. A postura de líder se constituía mediante a minha postura como *pesquisadora*, representante do *campo acadêmico*, espaço esse que, como será visto ao longo da dissertação, é tão influente na constituição da própria comunidade e da institucionalização da Libras.

Na realização das entrevistas e conversas informais com os surdos, a língua utilizada para a comunicação foi a Língua Brasileira de Sinais – Libras.¹⁸ Tendo em vista que sou conhecedora da língua e sinalizo – porém ainda não fluente o suficiente para traduzir de forma técnica para a língua portuguesa –, em algumas ocasiões foi necessária a presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS's), sujeitos que possuem relevância considerável no desenvolvimento de parte do trabalho, auxiliando nas traduções das falas dos surdos quando estas se demonstraram mais complexas.

¹⁸ A Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, oficializa a Libras como primeira língua dos surdos, dando-lhes o direito de estudar, trabalhar e comunicar-se através dela.

As entrevistas pré-agendadas concedidas por surdos foram gravadas em vídeo; em um segundo momento, essas falas foram apresentadas a um intérprete para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou incompreensões no momento da leitura que realizei, e que dessa maneira pudesse diminuir as ambiguidades possíveis devido à incompreensão profunda da língua. As perguntas foram sinalizadas por mim, em Libras, e, no decorrer da pesquisa, a dependência fora diminuindo em relação à necessidade de um ILS para o intermédio. Levei em consideração as técnicas que já Malinowski utilizava em seus estudos nas Ilhas Trobriand, que é aprender a língua nativa.

Além de alguns líderes surdos, as conversas também foram estabelecidas com outros sujeitos envolvidos no contexto, a fim de perceber seus posicionamentos e ideias. Dessa maneira, foi importante perceber em que medida, no decorrer da pesquisa, algumas perspectivas do movimento foram sendo readaptadas em suas agendas locais, principalmente no que tange a algumas realidades e demandas específicas em diferentes regiões do país.

A fim de compreender com maior clareza as diversas percepções dos sujeitos sobre as articulações internas desse movimento social, supus que informações e atitudes significativas se manifestavam, em grande medida, nos espaços das conversas informais, nos encontros e práticas outras que não somente em contexto de entrevistas semiestruturadas. Para isso, busquei ambientes de discussões, como fóruns, encontros acadêmicos, exposições e palestras onde houvesse a presença de surdos, com assuntos relativos à questão das escolas bilíngues e educação de surdos.

No início das mobilizações, que foram se consolidando no primeiro semestre de 2011, os espaços de sociabilização visitados foram principalmente as reuniões ocorridas na sede da FENEIS/CE, onde aconteceram as articulações locais para o ato político de maio de 2011, na cidade de Brasília. Nesse período, alguns encontros foram realizados com a finalidade de promover discussões e seminários sobre a questão das Escolas Bilíngues para Surdos e o modelo da educação inclusiva. A partir desses encontros, as chances de ampliar

os contatos com aqueles que compunham a rede articulada a nível nacional se tornaram maiores. Acompanhando parte da agenda do movimento no Ceará e buscando perceber as produções discursivas e simbólicas que se estabeleciam nessas interações, surgiu o interesse de conhecer os debates realizados em outros estados, apresentar as consonâncias e dissonâncias entre a articulação local e a agenda considerada *nacional*, advindo da pesquisa especialmente em virtude do reposicionamento das prioridades nos contextos estaduais.

Como será descrito em parte do Capítulo 2, as experiências adquiridas em meio aos ativistas nas manifestações de maio de 2011 – momento este considerado *histórico* para a *Comunidade Surda* – foram cruciais para compreender dinâmicas internas de organização, aproximar-me de lideranças de outros estados com os quais até então só havia o contato virtual e conhecer os primeiros entraves metodológicos que acompanharam a pesquisa até então.

Ainda no estado do Ceará, alguns dados foram coletados em eventos específicos, tais como palestras das lideranças surdas em ambientes acadêmicos, reuniões internas organizadas pela FENEIS regional, audiência no Ministério Público com representantes do MEC, entre os anos de 2011 e 2012. Nos anos seguintes, a pesquisa prosseguiu a partir de uma abordagem que focou os documentos formais, tais como as cartas oficiais das instituições envolvidas, projetos de leis, convocatórias, como também textos escritos por lideranças surdas, vídeos difundidos, debates via lista de *e-mails* e redes sociais no geral. Na cidade de São Paulo, participei de alguns seminários e palestras organizadas por surdos, além de conversar com algumas lideranças da *Comunidade Surda* paulista.

Como dito antes, muitos dados apresentados até o momento são decorrentes de contatos anteriores da pesquisadora com o campo. A busca por *transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico* (DAMATTA, 1978) foi constante, isso por considerar que tanto a pesquisadora quanto os interlocutores compartilham de um mesmo contexto cultural e histórico, ainda que a apreensão desses códigos seja realizada de forma discrepante devido à relação entre *ouvinte* e *surdo*, entes que estão localizados em lugares

distintos.

Realizei uma análise dos documentos oficiais, relacionando-os com as pesquisas bibliográficas dos estudos da área da sociologia e da surdez, assim como de estudos sobre grupos minoritários. Algumas produções imagéticas foram realizadas no período em que os surdos foram até Brasília para o ato político, tais como fotos e vídeos durante as manifestações, no intuito de registrar o que pudesse expressar parcela da conjuntura política naquele espaço, do ponto de vista do meu olhar e da minha inserção nos espaços com o grupo.

Considera-se que as novas formas de sociabilização através das tecnologias da informação em rede se constituem como um campo de análise, apresentando possibilidades de problematização acerca da integração entre os sujeitos e em que medida estes se apropriam desse espaço para conduzir sua agenda política. Concordo com a ideia de que, assim como os movimentos sociais se alteram no decorrer da conjuntura política e cultural em que emergem, o *ciberespaço* se configura em uma dinâmica surpreendente.

Os sistemas sociais e as redes sociais [...] estão em constante *mudança*. Essa mudança não é necessariamente negativa, mas implica o aparecimento de novos padrões estruturais. A mediação pelo computador, por exemplo, gerou outras formas de estabelecimento de relações sociais. As pessoas adaptaram-se aos novos tempos, utilizando a rede para formar novos padrões de interação e criando novas formas de sociabilidade e novas organizações sociais. (RECUERO, 2009, p.88-89).

Atualmente, a *Comunidade Surda*, através de seus líderes, utiliza de forma considerável as tecnologias de informação e interação disponíveis para agendarem seus atos políticos, difundir notícias e documentos sobre a situação das suas lutas, bem como realizar falas de incentivo e convocações diversas. Por conseguinte, utilizei como estratégia metodológica o uso das informações repassadas através das redes sociais, via *internet*, veículo de comunicação fundamental na articulação desses sujeitos. Diversas listas de *e-mails*, conversações e vídeos são utilizados na organização dos principais atos políticos, principalmente em âmbito nacional. É importante compreender como se dá o diálogo entre

lideranças locais e interestaduais, através das mobilizações nas redes sociais.

Dividindo-se em três capítulos, esta dissertação tem o propósito de expor contextos de luta que se constituem por base nas agendas demandadas pelo *Movimento Social Surdo*, dispondo de alguns capítulos que se referem a uma apreciação teórica sociológica, compreendendo que também há um fluxo contínuo de produções teóricas *surdas* que buscam sua legitimação acadêmica e política, e que não obstante se utilizam de noções do âmbito da Sociologia e Antropologia para constituir seus argumentos. Ou seja, elementos semelhantes de análise por mim utilizadas também são ferramentas metodológicas para os meus *nativos*.

No primeiro capítulo apontarei algumas discussões teóricas referentes à *luta por reconhecimento* no contexto do *Movimento Social Surdo*, e de que modo busquei realizar reflexões que contribuíssem para dialogar com as experiências vivenciadas no campo de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentarei de modo geral algumas informações que compõem a *história oficial do movimento surdo* no Brasil e suas principais articulações nos últimos anos. Importante frisar, sempre que necessário, que tais dados constituem uma *história única* pautada a partir da pretensão de tal movimento em unificar as trajetórias de pessoas com surdez, em uma construção uníssona dessas individualidades. Contada a partir dos próprios sujeitos em questão, tal narrativa é composta de simbologias e mitos próprios, que dão sentido a um contexto de lutas e disputas políticas.

No terceiro capítulo, serão apresentados, de modo mais aprofundado, os aspectos específicos da constituição do coletivo *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda*, no interesse em discorrer sobre quais elementos favoreceram a sua constituição quanto organização social e as nuances que tal coletivo apresenta, bem como perceber as diferentes percepções sobre *inclusão* e de que modo os discursos de identidade e reconhecimento constituem tal ideia.

CAPÍTULO 1 – “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS” – SOBRE A TEORIA HONNETIANA DE RECONHECIMENTO E A CONTRIBUIÇÃO ANALÍTICA NO CONTEXTO DA COMUNIDADE SURDA NO BRASIL

Refletir sobre a emergência de coletividades e de mobilizações sociais na sociedade contemporânea implica dar contexto sobre a questão da construção das *identidades*, e sobre esse tema diversas vertentes se ativeram em aprofundar seus debates a fim de compreender como essa categoria se move no contexto das interações sociais e na relação indivíduo/sociedade.

Uma das vertentes de maior relevância e expressividade foi a denominada *política da diferença*, uma linha teórica desenvolvida principalmente na Inglaterra e nos EUA, com inspiração desconstrucionista, a partir da década de 1970 (FABRINO, 2009, p. 58). O pressuposto básico é que os sujeitos oprimidos não devem lutar pela igualdade, mas por uma marcação da diferença, ressignificada positivamente.¹⁹ No entanto, é importante ressaltar que a crítica que se faz sobre essa vertente afirma a possível essencialização das diferenças e o provável reforço de ressentimentos e estruturas sociais de opressão.

A emergência do que se convencionou chamar de *novos movimentos sociais*, apresentando debates em torno dos temas da *identidade* e *diferença*, tiveram sua contribuição para pesquisas sobre ações políticas e lutas sociais com foco não exclusivo às questões operárias e trabalhistas. A crítica ao Estado de bem-estar fomentou o surgimento de outras agendas políticas que não estavam necessariamente relacionadas a questões econômicas (SILVA, 2008, p. 93). Disputas por reconhecimento da diferença formam o escopo das lutas nacionalistas, étnicas, raciais, de gênero etc., que têm como eixo a questão da *identidade de grupo* (SOUZA, 2000, p. 156).

Como mencionado na introdução da dissertação, a contribuição dessa vertente teórica se dá a partir de provocações que motivaram uma amplitude do olhar sociológico

¹⁹ Alguns autores que realizam críticas às políticas universalizantes: Young (1990); Bhabha (1990); West (1999); Butler (1999); Stevenson (1995).

sobre as mobilizações políticas que não se enquadrariam no modelo da *luta de classes*; porém, admite-se para essa pesquisa o quão turva é a fronteira que distingue os “novos” dos “velhos” movimentos sociais; Paterniani (2013) realiza uma curiosa crítica a essa distinção em sua tese, argumentando que, na prática, não há oposições entre essas duas categorias, e que os elementos se sobrepõem na configuração empírica das organizações.

Por mais que, para este caso, perceba-se que um dos fundamentos principais das disputas políticas da *Comunidade Surda* tem por base a ideia de *Identidade Surda*, sendo diretamente vinculada e constituída a partir da ideia de *Cultura Surda*, a amplitude das demandas surdas estende-se para questões de cunho trabalhista e para condições de sobrevivência. Embora as teorizações realizadas por Perlin (2004)²⁰ conceituem as “identidades surdas” como variadas de acordo com a experiência dos sujeitos, porém todas inseridas na cosmologia das experiências visuais (PERLIN, 2000, 2006), e isso possa ser interpretado como característica de uma demanda puramente identitária, Honneth desconsidera tal distinção por concluir que todas as lutas sociais têm motivações oriundas da esfera da moral (GARCÊZ, 2014).

Considera-se que a “teoria do reconhecimento detém um amplo escopo filosófico e contribuições originais para tratar o conflito e a mudança social” (GARCÊZ; MAIA, 2009, p. 86). Segundo Fabrino (2009), o conceito de *reconhecimento* se faz um instrumento heurístico eficaz na análise de mobilizações em sociedades multiculturais, sendo uma alternativa interessante que busca compreender os conflitos onde os sujeitos propõem uma constante transformação normativa na sociedade.

Nas teorias do reconhecimento, a identidade não é simplesmente um instrumento de luta que impulsiona conflitos ao opor “nós” e “eles”. A identidade é colocada no próprio cerne da justiça e se torna, mais que um meio, um fim. A justiça depende, nessa abordagem, da possibilidade de os indivíduos se autorrealizarem, e essa possibilidade é construída na luta pela consideração intersubjetiva. Esse tipo de conflito seria fundamental para que indivíduos possam construir suas identidades de modo saudável, impulsionando uma contínua transformação da sociedade. (p. 59)

²⁰ Prof.^a Dr.^a Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Teóloga, surda, membro do Núcleo de Pesquisas e Educação de Surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É uma importante referência acadêmica para a *Comunidade Surda*, e contribui ativamente para o desenvolvimento de pesquisas na área da surdez e educação.

A ideia de *reconhecimento* surgiu na teoria política contemporânea por volta dos anos 1990, entre os estudos sobre multiculturalismo. Charles Taylor (1990) recupera a ideia de *reconhecimento* de Hegel para debater as ideias sobre igualdade e diferença, seguido de Axel Honneth (1992), que desenvolveu em sua tese de livre docência aprofundamentos teóricos a partir de *insights* hegelianos por meio da psicologia social de Mead. Sendo dois representantes importantes dessa perspectiva teórica, Taylor e Honneth puseram em evidência a categoria de *reconhecimento* partindo de uma perspectiva não metafísica e suscetível a análises empíricas (SOUZA, 2000, p. 133). Mais adiante, Nancy Fraser (1995) entra no debate confrontando o conceito de *reconhecimento* com a ideia de *redistribuição*; durante a última década do século XX e início dos anos 2000, as discussões foram aprofundadas entre Fraser e Honneth, inclusive em seu livro intitulado *Redistribution or recognition: a political philosophical exchange* (2003), ainda sem tradução para o português. No Brasil, alguns autores vêm debatendo²¹ e utilizando esse aporte teórico em suas pesquisas, gerando importantes debates sobre sua aplicação na conjuntura da sociedade brasileira (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013).

A teoria do *reconhecimento* permeou muitas percepções filosóficas de modo bastante central, mas somente Hegel deu ênfase a esse pensamento colocando-a como princípio da sua ética. Com o surgimento de debates políticos e movimentos sociais, esse conceito começou a ganhar notoriedade em várias vertentes teóricas – como no multiculturalismo e nos estudos feministas, por exemplo – e tal ideal de respeito às diferenças dos indivíduos e grupos sociais fora compartilhado considerando que “a qualidade moral das relações sociais não pode ser mensurada exclusivamente em termos de uma distribuição justa ou equitativa de bens materiais” (HONNETH, 2007, p. 81).

A teoria social crítica de Honneth é apoiada no processo de construção social da identidade (pessoal e coletiva), configurando sua gramática como um processo de luta, compreendida como uma “luta por reconhecimento”. Seu pensamento é pautado na crítica à

²¹Mattos (2006), Silva (2008, 2009), Souza (2000), dentre vários citados no artigo organizado por Rosenfeld e Saavedra (2013) sobre os estudos da teoria honnetiana no Brasil.

concepção habermasiana de sistema e mundo da vida, e a suposta lógica do acordo, do entendimento e da cooperação, características do mundo da vida (NOBRE, 2003, p. 11). Para Honneth, Habermas não conseguiu refletir na questão em que o próprio sistema e sua lógica instrumental é consequência de permanentes conflitos sociais, capazes de moldá-los conforme as forças políticas e sociais (*idem*, p. 17).

Apesar de concordar com as inovações de Habermas, Honneth considera que sua teoria se torna abstrata demais na análise social. Por isso, ao trazer em sua conceituação a ideia de *reconhecimento* cujos debates acerca dos conflitos sociais são baseados na experiência social dos grupos oprimidos, Honneth se aproxima mais das concepções presentes de Horkheimer do que o próprio Habermas, pois este último abandonara as percepções empíricas na constituição de sua teoria (SILVA, 2008, p. 17). Honneth se propõe em um caminho que se abre às ciências empíricas, e para isso se apoia nos estudos de George Herbert Mead.

Segundo Rosenfield e Saavedra (2013), em seu livro *Kritik der Macht* (“Crítica do Poder”, sem tradução para o português), Honneth buscou elementos que pudessem constituir um quadro de análise que abrangesse tanto as estruturas de dominação social como também dos processos sociais de sua superação prática (p. 15). A partir dessa reflexão, o teórico baseou-se na virada comunicativa da Teoria Crítica habermasiana, ainda que para ele apenas a participação livre na esfera pública não fosse o suficiente para que as pessoas alcançassem o reconhecimento, como sugeriu Habermas (p. 16).

Segundo Souza (2000), podemos considerar que o objetivo de Honneth seria uma

[...] tentativa de desenvolver em toda consequência um conceito de sociedade, e especialmente de mudança social, a partir da dinâmica de uma luta por reconhecimento. Seriam as motivações morais das lutas de grupos sociais que, enquanto tentativa coletiva, permitem a progressiva institucionalização e aceitação cultural das várias dimensões do reconhecimento recíproco.” (SOUZA, 2000, p. 152).

Honneth afirma que através do *reconhecimento intersubjetivo* os sujeitos podem assegurar a garantia plena de suas capacidades e uma autorrelação marcada pela integridade. Baseado em Hegel, o autor considera que os indivíduos constroem uma

imagem coerente de si mesmos através da inserção em diversos embates nos âmbitos da família, do direito e da eticidade. Seria então a partir dessas vivências que a análise crítica deveria se apoiar, ou seja, “É [...] na experiência cotidiana de injustiça vivenciada pelas camadas sociais oprimidas que a teoria crítica deve buscar seu impulso, sua inspiração.” (SILVA, 2008, p.17). Honneth oferece um quadro explicativo a partir da análise de três âmbitos do reconhecimento: o âmbito do amor, o do direito e o da estima social. O autor também estabelece uma dialética possível entre o desrespeito e a mobilização política (MCBRIDE, 2009, p. 105 apud FABRINO, 2009, p. 77).

A pluralidade do uso do termo “reconhecimento” torna-se um problema devido ao seu significado semântico implícito e, em contrapartida, às constantes mudanças que ele vem sofrendo (HONNETH, 2007, p. 82). Segundo o autor, a ideia de *reconhecimento* não adquiriu contornos claros para a filosofia ou para a linguagem cotidiana; no contexto da ética do discurso, o “reconhecimento” refere-se ao respeito recíproco, e dentro de uma estrutura comunitarista, a ideia caracteriza formas pelas quais outros modos de vida passam a ser estimados.

Faz-se necessário buscar uma justificativa normativa que possa ser a raiz das variações em torno do conceito de *reconhecimento*. Ainda que essa normatização não seja de todo satisfatória, Hegel desenvolveu algumas diferenciações sobre as várias definições que constituem o conceito de *reconhecimento* a partir de algumas ideias desenvolvidas por Hobbes e Rousseau, chegando à concepção de que a autoconsciência de um indivíduo depende da experiência de reconhecimento social, e indiretamente da conclusão de que os sujeitos dependem da estima e da aceitação do outro para a conduta de suas vidas.

No intuito de elaborar uma resposta de como a experiência do reconhecimento poderia contribuir na esfera da ética, Hegel elaborou uma explicação adicional que apresentava como uma inter-relação dinâmica deveria existir para que a aquisição intersubjetiva da autoconsciência e o progresso moral de uma sociedade inteira se desenvolvessem. A partir disso, o filósofo elaborou o conceito de “luta por reconhecimento”, afirmando audaciosamente que “o progresso ético ocorre ao longo de

uma série de etapas, com padrões de reconhecimento cada vez mais exigentes, que são mediados por lutas intersubjetivas, nas quais os sujeitos tentam ganhar aceitação para reivindicações a respeito de sua própria identidade.” (HONNETH, 2007, p.83).

Alinhando-se com a noção de “respeito moral” de Kant, Hegel propõe a distinção entre três formas de reconhecimento recíproco a fim de compreender as pré-condições intersubjetivas para o surgimento da autoconsciência. Uma das formas de reconhecimento recíproco às quais o filósofo se refere é o “amor”, baseando-se na ideia de que “dois sujeitos aceitam reciprocamente seus grupos específicos de necessidades, de forma que eles possam atingir segurança emocional na articulação de suas atividades físicas.” (HONNETH, 2007, p. 84). A segunda forma de reconhecimento é a que se refere ao Estado, a qual permite que os sujeitos valorizem reciprocamente as qualidades que contribuem para a reprodução da ordem social. Na concepção de Hegel, a transição entre esses tipos de reconhecimento ocorre através de uma luta, “travada entre os sujeitos, pela aceitação de sua autopercepção em desenvolvimento gradual.” (HONNETH, 2007, p. 84).

Hegel fora desenvolvendo suas concepções teóricas a respeito do reconhecimento a partir do *Fenomenologia do espírito*, e partir de então, a constituição da realidade social não foi mais pautada em termos de “progresso intersubjetivo da geração de conflito, mas sim como um resultado de uma autoprogredição dialética do Espírito.” (HONNETH, 2007, p. 85). Na obra *Filosofia do Direito*, Hegel definiu diferenciações entre *família*, *sociedade civil* e *Estado*, refletindo a distinção das três formas de reconhecimento, e é principalmente através dessa divisão que se baseia a análise colocada por Honneth. De acordo com Souza (2000),

O argumento hegeliano é construído de tal modo que a dinâmica do reconhecimento mútuo segue um desenvolvimento espiral onde, a cada nova forma de reconhecimento social, o indivíduo aprende a conhecer e realizar novas dimensões de sua própria identidade. É precisamente a lógica desse reconhecimento progressivo que o estimula a novas lutas e conflitos por reconhecimento, sendo o próprio núcleo desse processo o movimento no qual conflito e reconciliação condicionam-se mutuamente.” (SOUZA, 2000, p.135)

Honneth considera que o processo de individuação ocorre a partir de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo. O autor sistematiza sua teoria,

ratificando a sua relevância a partir das consonâncias com o interior da práxis social, afirmando que

são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2003, p. 156).

No caso em questão, quando falo em *Comunidade Surda*, impregnada na própria nomenclatura de tal movimento está a ideia de que, em um arranjo coletivo, sujeitos que ora poderiam ser vistos como indivíduos *incapacitados* conformam uma união composta por valores positivos, em um apoio moral constante entre seus participantes.

Apoiando-se na psicologia social de G. H. Mead, Honneth atualiza a ideia hegeliana a fim de contrapor o *idealismo*, investigando empiricamente a importância das normas morais nas relações humanas. A intenção é perceber nas relações práticas do cotidiano as dimensões do reconhecimento e compreender em que medida essas esferas deixam-se ordenar por formas recíprocas de desrespeito, que possam vir a permitir um processo de emancipação acarretado pelas lutas por reconhecimento (MATTOS, 2006, p. 88). Mead considera que a identidade se forma a partir das experiências do reconhecimento intersubjetivo, e que tomamos consciência da nossa subjetividade a partir das pressões de um problema prático que implica a inventividade do sujeito em reelaborar criativamente as interpretações das situações vivenciadas.

A partir dos conceitos de *Me* e *I*, Mead desenvolve seu conceito de “eticidade intersubjetiva”, no qual está presente a ideia de que a construção da identidade de um sujeito está diretamente vinculada com a aprendizagem da sua própria ação na perspectiva do outro (MATTOS, 2006, p. 88). O *Me* representaria a imagem que o outro tem do sujeito, e o *I* é desenvolvido quando o sujeito é capaz de colocar seu julgamento prático na perspectiva do *Me*, ou seja, o *Me* se torna uma autoimagem “ao se colocar na perspectiva normativa de seu parceiro de interação, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais, aplicando-as na relação prática consigo mesmo” (HONNETH, 2003, p. 133).

Outro conceito importante desenvolvido por Mead, e que se faz bastante relevante na construção do pensamento de Honneth, é o de *outro generalizado*. A ideia é de que o processo de socialização se faz a partir de uma generalização de expectativas de comportamento, permitindo uma percepção de que estamos inseridos em uma comunidade com tarefas pré-estabelecidas. Quando um sujeito assume uma determinada perspectiva do outro generalizado, está implícito que ele considera as normas que regem aquele contexto, ao passo que também conhece sua individualidade e espera que esta seja respeitada pelos seus oponentes, em contexto de conflito (MATTOS, 2006, p. 88).

Na busca por um rompimento das exigências sociais, o *I* entra em conflito permanente com o *Me*, pois as suas especificidades estão de encontro com as normas intersubjetivas das relações práticas. A introjeção do *outro generalizado* impulsiona que o *I* lute pelo reconhecimento de sua singularidade dentro das normas sociais, em uma busca pela construção da identidade moral (MATTOS, 2006, p. 89).

Honneth percebe que a estrutura comunicativa está na base do *reconhecimento*. A experiência do reconhecimento deve ser mútua, e a autonomia em relação ao outro é condição necessária para garantir a segurança nas relações de afeto, que permeiam todos os âmbitos, tanto na esfera do amor, quanto do direito e da solidariedade. Ele afirma que:

“[...] a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (HONNETH, 2003, p. 155).

Para essa análise da dinâmica social, “Honneth mantém de Hegel a preocupação de levar em conta todas as três esferas da ação que haviam interessado a este, ao passo que mantém de Mead a estratégia intersubjetiva e aberta à verificação.” (SOUZA, 2000, p. 152). A partir sobretudo desses dois autores, Honneth extrai três categorias que indicam tipos de integração: as *ligações emotivas fortes*, a *adjudicação de direitos* e a *orientação por valores*.

As ligações emotivas fortes podem ser materializadas através das relações de *amor*. Honneth apoia-se na psicanálise de Winnicott ao analisar as relações entre mãe e filho, apresentando como a relação passa por uma transformação que se dá entre a fusão completa e a dependência relativa. A dinâmica dessa transformação implica no modo como ambos se veem em relações de dependência e autonomia um do outro, desenvolvendo uma confiança básica do sujeito em si mesmo e no mundo. A *autoconfiança* seria oriunda do amor.

No que se refere às relações de *direito*, estas são pautadas em morais universalistas modernas, permitindo que os sujeitos reconheçam-se reciprocamente como seres humanos dotados de igualdade. Baseado em T. H. Marshall, Honneth discute as lutas travadas na reconstrução dos direitos civis, políticos e sociais, tomando como perspectiva que as relações jurídicas geram o *autorrespeito*, sendo, tal como diz o autor, uma “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros” (HONNETH, 2003, p. 195).

A terceira dimensão do reconhecimento, orientada por *valores* se dá na esfera das relações de *solidariedade*. Honneth afirma que os sujeitos necessitam, para além de uma experiência afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social para que seja possível referir-se a si mesmo positivamente em relação às suas propriedades e capacidades concretas (HONNETH, 2003, p. 198). O autor explica que, diante da ideia de que a modernidade levou a uma situação de *mérito* entre os sujeitos, a forma possível de conquista da estima social é através das realizações e contribuições individuais para a sociedade. Portanto, vários conflitos buscam reconfigurar o que é passível de ser valorizado, pois “nas sociedades modernas, as relações de *estima social* estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar [...] o valor das capacidades associadas à sua forma de vida.” (HONNETH, 2003, p. 207). Essas esferas do reconhecimento formam uma rede de pressupostos normativos que possibilitam o surgimento de cidadãos cada vez mais envolvidos e conscientes de sua liberdade civil, no contexto das sociedades liberais modernas (HONNETH, 2007, p. 84).

No caso da *história dos surdos* (como será descrito no próximo capítulo), o pilar das lutas por reconhecimento está pautado essencialmente na ressignificação da ideia de que a ausência da audição impossibilita o indivíduo de ter uma vida semelhante àqueles que ouvem. A existência das línguas de sinais é utilizada como principal argumento de que, aos que não ouvem, não lhes falta meio de comunicação; ou seja, não lhes faltam *pensamentos, argumentações, modos de perceber o mundo*. O que esses sujeitos buscam é demonstrar como tal forma de vida é plausível e até preferível para alguns surdos.

A partir da compreensão sobre as esferas do reconhecimento, Honneth associou três formas de desrespeito: com relação ao *amor*, o desrespeito é relativo às experiências de maus-tratos corporais, destruindo a *autoconfiança* básica do sujeito; a negação do *direito* conflui para que o sujeito perca o *autorrespeito*, devido ao fato de ele se ver em desvantagem com relação a um parceiro de igual valor; e a referência negativa aos valores de determinados sujeitos ou grupos afeta a *autoestima* do indivíduo.

Na primeira forma de desrespeito supracitada, aquele que afeta a *autoconfiança*, Honneth apresentou como sendo aquele que envolve humilhações físicas, tais como na tortura e no estupro. As humilhações físicas privam o direito básico do ser humano de ter a liberdade sobre o próprio corpo, e em relação a si mesmos “e de uma parte de sua confiança elementar no seu mundo” (HONNETH, 2007, p. 85).

As necessidades físicas e afetivas são legitimadas quando há reciprocidade, e nesse caso o reconhecimento deve possuir caráter de aceitação e encorajamento afetivo. Portanto, a relação de reconhecimento se faz valer na existência do *Outro concreto*, que retribui seus sentimentos de estima especial. Através desse modo de reconhecimento, surge a confiança em si mesmo; a autoconfiança emocional e corporal se desenvolve na medida em que se estabelece esse vínculo, sentimento esse que constitui as pré-condições psicológicas para o desenvolvimento de outros aspectos do autorrespeito.

Uma segunda forma de desrespeito é a exclusão social e a negação de direitos, em que os sujeitos são privados de seus direitos morais e das responsabilidades legais de uma pessoa plena em sua comunidade. O reconhecimento recíproco deve ocorrer no sentido de

que os indivíduos passem uns aos outros como portadores iguais de direitos. Mead compreende que esse processo é tomado com base em um *Outro generalizado*, onde reside a base da normatividade que determina alguns deveres, sendo também “concedida ao eu a satisfação de certas demandas” (HONNETH, 2007, p. 86).

Dessa forma, as atitudes positivas que os sujeitos tomam uns para com os outros fomentam o autorrespeito, compartilhando em comunidade atributos considerados apropriados de um ator moralmente competente. No caso da extensão social dos direitos, “as relações legais são universalizadas”, onde o processo de ampliação dos direitos incorpora cada vez mais grupos que até então estavam “fora e excluídos” de uma comunidade, e a partir dessa universalização, lhes são concedidos direitos como a todos os outros membros. Portanto, esse tipo de reconhecimento tem como cerne um processo de universalização que se amplia na medida em que as lutas sociais avançam na história (HONNETH, 2007, p.86).

O terceiro tipo de desrespeito que Honneth apresenta é relacionado “à depreciação do valor social das formas de autorrealização” (2007, p. 87). Esse tipo de desrespeito se trata de uma desvalorização aos modos e formas específicas de vida dos sujeitos em relação à sua estima social. O tipo de reconhecimento que corresponde a esse ponto específico de deslegitimação é aquele que permite aos indivíduos “adquirir uma medida de autoestima, que pode ser encontrada na aceitação solidária e no aspecto social das habilidades de um indivíduo e em seu estilo de vida.” (HONNETH, 2007, p. 87). É nesse tipo de reconhecimento que os sujeitos podem compreender a existência de individualidades, e a partir disso, encorajar-se na aceitação das suas experiências como fonte de diferenciação e distinção dos demais. Mead ressalta que, além de assegurarem seus *status* de autonomia e individualidade, os sujeitos devem tomar um *Outro generalizado* que aprove intersubjetivamente as suas individualidades e assim serem considerados pessoas únicas. O sujeito, ao se considerar estimado por suas qualidades singulares, torna-se capaz de se identificar com seus predicados e sua idiosincrasia. Ao passo que os indivíduos se permitem reciprocamente reconhecer sua individualidade, o processo associado à solidariedade “incorpora o princípio da diferença igualitária”, que se desenvolve de maneira

mais plena devido às pressões causadas pelos sujeitos individualizados. (MEAD *apud* HONNETH, 2007, p. 87).

Honneth propõe que a ideia da igualdade e da autonomia individual, o *respeito*, como sendo o eixo principal que define a esfera de reconhecimento no mundo moderno em casos de conflito entre as formas de reivindicações diversas e suas disputas por credibilidade. (SOUZA, 2000, p. 156). Na medida em que essas três formas de desrespeito elencadas anteriormente passam a ameaçar a *identidade*, acredita-se que elas tendam a impulsionar as lutas sociais; na medida em que sujeitos sofrem opressões, as reivindicações podem surgir através de ações com teor de indignação. De acordo com essa ideia, “O desrespeito é a concretização da opressão e pode cercear a autorrealização, mas também pode fomentar uma reflexividade que está no coração da autonomia e da conseqüente possibilidade de emancipação.” (FABRINO, 2009, p. 64-65).

Honneth defende que as lutas por reconhecimento, impulsionadas por situações de desrespeito, são extremamente relevantes na construção da moral da sociedade e dos indivíduos. Segundo Nobre (2003), Honneth pretende compreender a sociedade à luz de uma possível emancipação, que está ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica vigente. Esses tipos (ou padrões) de reconhecimento – amor, ordem legal e solidariedade – fomenta, através das interações, a certeza da “dignidade” e “integridade” do sujeito. Ao falar “integridade”, indica que os sujeitos se estabelecem de forma mais plena na sociedade na medida em que essas três formas de reconhecimento relacionam-se de forma positiva na constituição de *auto-confiança*, *auto-respeito* e *auto-estima*. A partir dessa concepção,

[...] quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social, ou mais precisamente, a reputação dos seus membros” (HONNETH, 2003, p. 208).

Como dito anteriormente, é intuito realizar reflexões em diálogo com essas chaves analíticas sobre o que nos traz a luta dos surdos de insólito nesse intenso debate contemporâneo sobre as questões de direitos identitários, onde há uma constante valorização da *diferença* por parte dos sujeitos que compõe esse debate. Compreende-se

nessa discussão que a questão do *reconhecimento* ultrapassa as disputas de valorização simbólica das identidades coletivas, pois o *Movimento Social Surdo* empoderaram-se a partir de conquistas objetivas, que alimentam o ciclo de ações sociais na constante busca por direitos e um fluxo de demandas frequentemente atualizado.

1.1. Teoria crítica do reconhecimento: críticas e esclarecimentos

As principais críticas levantas à teoria honnetiana sobre o *reconhecimento* foram desenvolvidas por Nancy Fraser, enfatizando que a justiça demanda tanto a *redistribuição* como o *reconhecimento*, dando lugar às questões econômicas na construção da emancipação. A crítica é que, na visão de Fraser, a teoria honnetiana de *reconhecimento* estaria baseada nas particularidades do grupo e no fim das diferenças, desconsiderando as desigualdades materiais. A proposta da autora seria desenvolver uma teoria *crítica* do reconhecimento “que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade.” (FRASER, 2006, p. 231).

Segundo Mattos (2004), Fraser se preocuparia com a desconexão entre as duas dimensões dos conflitos sociais – a econômica e a cultural –, percebendo que nas novas demandas pouco teria a tematização das questões referentes às desigualdades econômicas. A ideia, portanto, é desenvolver métodos de análise em que um tipo de demanda não se sobreponha em relação a outra (p. 145).

É importante ressaltar que a principal distinção entre os autores se faz a partir das suas influências filosóficas; Honneth, baseado na tradição hegeliana, defende o reconhecimento intersubjetivo como condição no desenvolvimento de uma identidade, que se faz necessária para a participação na esfera pública, ao passo que Fraser constituiu seus argumentos pautada na ideia kantiana de *justiça social*, cuja fonte da moralidade se encontra em uma relação do sujeito consigo mesmo, e as ações baseadas nos imperativos da razão. Segundo Fraser,

[...] ao contrário de Honneth, deseja enxergar o reconhecimento não como uma categoria central da Sociologia e Psicologia Moral baseada na ideia de que reconhecimento está ligado à autorrealização individual, mas, sim, como uma questão essencialmente de justiça. Seguindo a tradição kantiana, ela quer mostrar que a categoria do reconhecimento pode ser melhor explicada de acordo com um padrão universal de justiça, aceito por todos, a partir do pressuposto de igual valor do ser humano. Logo, não reconhecimento para ela é analisado menos em relação às atitudes depreciatórias sofridas pelos indivíduos, mas mais pela análise de práticas discriminatórias institucionalizadas. (FRASER; HONNETH, 2003, p.29 apud Mattos, 2004, p.150)

Portanto, considerando o reconhecimento como sendo um critério de justiça ao invés de autorrealização, possibilita a compreensão de que as lutas são moralmente obrigatórias no contexto de pluralismo, colocando em segundo plano a autorrealização e o valor ético de práticas (MATTOS, 2004, p. 151).

Realizando uma distinção com intuito puramente analítico, Fraser define que a redistribuição forneceria o alicerce nas condições objetivas com relação às paridades participativas, e o reconhecimento estaria no cerne das condições intersubjetivas; para a autora, todas as lutas estariam pautadas nessas duas dimensões, em um *dualismo perspectivo* (FABRINO, 2009, p. 71).

De acordo com os argumentos de Fraser, as “lutas de reconhecimento assumem com frequência a forma de chamar a atenção para a presumida especificidade de algum grupo – ou mesmo de criá-la performativamente – e, portanto, afirmar seu valor.” (FRASER, 2006, p.232-233). Dessa forma, a luta se configura a partir de uma valorização da diferenciação do grupo, destacando as suas peculiaridades, reforçando as motivações de caráter simbólico da luta. Em contraste, as lutas por redistribuição têm como foco suprimir os arranjos econômicos que embasam a especificidade do grupo, como a demanda feminista contra a distinção salarial por gênero. A proposta seria então a *desdiferenciação* dos grupos, o que, em um primeiro momento, a questão do *reconhecimento* e da *redistribuição* poderiam interferir negativamente no outro.

A maior crítica levantada por Fraser é que a teoria honnetiana de *reconhecimento* centra-se na ideia de autorrealização, em que é buscada uma valorização simbólica das

identidades coletivas, e também acaba por negligenciar as reivindicações redistributivas. Como diz Mattos (2004), “A denúncia de Fraser é a de que as abordagens que se propõem a analisar a realidade social contemporânea tendem a subsumir as duas dimensões dos conflitos sociais uma na outra.” (p. 154)

Fraser ressalta a existência de alguns grupos que tratam da luta por reconhecimento e outros que, por sua vez, estão lidando com a luta pela redistribuição; no entanto, reconhece que no plano empírico há imbricações entre essas variáveis, dificilmente existindo um tipo completamente puro de lutas. Os exemplos citados pela autora²² como sendo *híbridos* ou *coletividades bivalentes* são os movimentos por questões de *gênero* e *raça*, onde se pode perceber lutas ambíguas tanto por questões econômicas quanto por reafirmação identitária, e que necessitam de ambas as formas de reconhecimento.

A fim de buscar soluções para as injustiças relacionadas às questões de *reconhecimento* e de *redistribuição*, a autora propõe duas categorias para abordar os tipos de ações referentes com tais perspectivas: as ações afirmativas, que tratam das lutas por reconhecimento, e as ações transformativas, ligadas às questões de redistribuição. Considerando-os como *remédios* para as injustiças sociais, essas categorias ajudam na compreensão sobre quais medidas objetivas tomar em relação às demandas dos movimentos sociais. As ações ditas afirmativas seriam medidas para corrigir as desigualdades sem alterar a estrutura que o engendra, ao contrário das ações transformativas, que estariam focadas em corrigir as desigualdades através de uma remodelação das estruturas vigentes. Segundo Fraser:

Remédios afirmativos para [...] injustiças (culturais) são presentemente associados ao que vou chamar “multiculturalismo *mainstream*”. Essa espécie de multiculturalismo propõe compensar o desrespeito por meio da revalorização das identidades grupais injustamente desvalorizadas, enquanto deixa intactos os conteúdos dessas identidades e as diferenciações grupais subjacentes a elas. Remédios transformativos, em contraste, são presentemente associados à desconstrução. [...] Desestabilizando as identidades e diferenciações grupais existentes, esses remédios não somente elevariam a autoestima dos membros de grupos presentemente desrespeitados; eles transformariam o sentido do eu de *todos*. (FRASER, 2006, p. 237)

²² No artigo “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era ‘pós-moderna’”, 2006.

A ideia, portanto, seria desconstruir categorizações ao invés de reafirmá-las.

Enquanto os remédios de reconhecimento afirmativos tendem a promover as diferenciações de grupo existentes, os remédios de reconhecimento transformativos tendem, no longo prazo, a desestabilizá-las, a fim de abrir espaço para futuros reagrupamentos. (ibidem)

Fraser associa as ações afirmativas como sendo estratégias do Estado de bem-estar social, que buscam compensar a má distribuição enquanto deixa intacta a estrutura política econômica, ao contrário das ações transformativas, que seriam associadas historicamente ao socialismo, com a proposta de mudar as questões redistributivas, as divisões de trabalho e condição de todos. Ao considerar as ações afirmativas como sendo meios de apaziguar as injustiças sociais, há uma concepção universalista de *reconhecimento* que pressupõe a igualdade de valor moral das pessoas, porém as práticas afirmativas ao longo do tempo, por promoverem a diferenciação dos grupos, reiteram um reconhecimento estigmatizante. Os remédios transformativos, no entanto, buscam a universalidade da igualdade moral a partir da dissolução de categorias de diferenciação, promovendo a “reciprocidade e solidariedade nas relações de reconhecimento”. (FRASER, 2006, p. 238).

A alternativa que Fraser propõe para a concepção de *reconhecimento* está calcada na ideia weberiana de *status*, na qual afirma que o não-reconhecimento não seria explicado com relação à depreciação da identidade, mas como subordinação social, pois não seria a identidade específica do grupo que estaria sendo atingida, mas o *status* do indivíduo nas interações sociais. Nesse caso, as questões sobre o desrespeito se tornam mais palpáveis em *padrões institucionalizados de desvalorização cultural*, que são construções de certas categorias de atores sociais como normativas e outras como inferiores. Dessa maneira, Fraser se distinguira da abordagem de Honneth e Taylor por não buscar uma valorização das identidades, mas sim a superação das subordinações (MATTOS, 2004; FABRINO, 2009).

Portanto, a lógica de Fraser é que a redistribuição transformativa teria como pressuposto uma concepção universalista do *reconhecimento*, apresentando que “uma abordagem voltada a compensar injustiças de distribuição pode ajudar também a compensar (algumas) injustiças de reconhecimento.” (FRASER, 2006, p. 138).

Para Fraser, as lutas por reconhecimento devem ser “universalmente vinculantes não dependendo de horizontes específicos de valor” (FABRINO, 2009, p. 71), afastando-se assim da percepção de que o reconhecimento estaria relacionado com a autorrealização. Ao basear-se moral kantiana, na qual se discutem questões universais de justiça, ao invés da ética hegeliana, que se preocupa com o *bem viver* e os valores historicamente construídos, Fraser segue a moral que se pauta pelo *correto*, e não pelo *bom*.

Baseando-se nessa concepção, as reivindicações só seriam justificáveis caso fossem vinculantes, e não fomentando alternativas de subordinação; levando em consideração as situações distintas, não seria possível definir se a questão do reconhecimento se colocaria em relação às especificidades do grupo, ou considerando o ponto de vista da humanidade em comum.

Fraser recebeu críticas ao seu modelo dualista, e desenvolveu posteriormente uma nova concepção de *reconhecimento* que não estaria diretamente relacionada às questões de identidade, mas sim aproximando-se da ideia de *status*. Nesse modelo, o que requer reconhecimento não é a identidade do grupo em si, mas o *status* dos indivíduos participantes da interação. “No modelo do *status*, má distribuição é uma forma de subordinação social e de injustiça, que impede a paridade de participação na vida social.” (SILVA, 2008, p. 103), Ela abre possibilidades de se aproximar, através dessa nova percepção do reconhecimento, da concepção de cidadania de Marshall, também conhecida como *status*.

De acordo com a perspectiva analítica de Fraser, as demandas do Movimento Surdo estariam mais próximas das consideradas *reivindicações por reconhecimento*; as mudanças requeridas não estariam diretamente relacionadas a uma mudança na estrutura político-econômica, e o *remédio* prognosticado seria para combater uma *injustiça cultural*²³. Nesse caso, as injustiças poderiam ser apaziguadas com as ações afirmativas, e não transformativas; as mobilizações em torno das alterações legislativas, a ampliação e

²³ FRASER, Nancy, “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista”, p. 252.

garantia dos direitos dos surdos ainda não seria uma maneira de transformar as concepções normativas da *deficiência* e as percepções estigmatizadoras da surdez.

No entanto, por mais que essa seja uma leitura possível, argumenta-se que, diante das evidências trazidas pelo *Movimento Surdo* e com as análises realizadas sobre a sua constituição até o momento, suas reivindicações não destoam das lutas por justiça econômica. É notório que o teor da discussão não gira diretamente em torno das mudanças na estrutura econômica, mas, em certo sentido, esses movimentos “são mais bem compreendidos como movimentos que concebem o reconhecimento cultural como um meio para alcançar justiça econômica e política.” (YOUNG, 1997, p. 195).

Segundo uma leitura inspirada por Fraser, no que tange aos projetos afirmativos, é possível argumentar sobre o teor paliativo e imediatista desse tipo de ação; a valorização da *identidade surda* seria, então, uma estratégia de visibilização e protagonismo, a fim de trazer à tona questões específicas do grupo que dificilmente seriam elencadas em outro contexto, senão pelos próprios agentes afetados, porém sem o intuito de incorporar medidas que levassem em consideração os *ouvintes*.

Ainda tomando de empréstimo a ideia de que *remédios transformativos* tem por intuito desconstruir classificações e nomenclaturas que acabam por limitar as reais mudanças necessária nas estruturas sociais, é possível pensar de maneira hipotética que as reflexões de Fraser sobre a redistribuição transformativa estariam mais aproximadas à ideologia da *inclusão*, pois teria em seu paradigma uma concepção universalista dos indivíduos, a fim de contemplar todas as diferenças existentes no contexto das pessoas com e sem deficiência, sem necessariamente exaltar os valores trazidos pela ideia de *cultura surda*, em uma desconstrução das identidades ou rótulos.

É exatamente esse o principal entrave de toda a questão das lutas do movimento em questão: qual parâmetro de inclusão é percebido pelo movimento, e em que medida o direito social estaria atrelado a essa visão? Segundo a premissa do movimento, esse modelo educacional que prega pela *inclusão* é um modo equivocado de lidar com a questão da educação para pessoas com surdez, e não respeita as suas especificidades principalmente no

período de sua alfabetização. A luta seria, portanto, tornar eficaz o acesso dessas pessoas a uma língua, no caso a Libras, a fim de permitir que, antes da interação com outros sujeitos, o surdo adquirisse a competência de comunicar-se sem limitações. Apenas com esse acesso à comunicação, os surdos constituiriam suas identidades, em contato e interação com outros surdos que estariam no mesmo ambiente escolar.

Acredita-se, então, que a questão do *reconhecimento* ultrapasse a ideia de uma exaltação das identidades, e que, de acordo com Honneth, não exista uma diferenciação entre os tais tipos de lutas ressaltadas por Fraser. Segundo o autor, “reconhecimento e respeito são atitudes morais que nós somos mutuamente obrigados a adotar, porque elas possibilitam as condições com base nas quais nós mantemos, conjuntamente, nossa integridade como seres humanos” (1997, p. 216 apud FABRINO, 2009, p.76) A autorrealização é uma constante construção dialógica, e não apenas expressão de desejos individuais. O autor propõe que as suas categorias explicativas podem servir de instrumento de análise para ambos os tipos de conflitos sociais, sejam reivindicações afirmativas ou transformativas. As lutas por distribuição também representam uma luta por reconhecimento²⁴, e é o *não reconhecimento* que está na base dos sentimentos de sofrimento, humilhação e privação (MATTOS, 2004, p. 158); dito por Honneth, “O que é chamado por ser uma mudança conceitual fundamental para as premissas normativas da teoria do reconhecimento localizando o centro de toda a experiência de injustiça na negação de reconhecimento social, no fenômeno da humilhação e desprezo.”²⁵ (FRASER; HONNETH. *Redistribution or Recognition?*, p. 130. apud MATTOS 2004, p. 158).

Uma das críticas feitas ao pensamento honnetiano é pautada na afirmação de que a busca pela autorrealização poderia gerar um aprisionamento das identidades e a inviabilização dos diálogos externos; no entanto Honneth defende a ideia de que os sujeitos

²⁴ Honneth se apoia em estudos feitos por Thompson em *Customs in Common: Studies in Traditional Popular Culture*. (1993) e Moore em *Injustice: The Social Basis of Obedience and Revolt* (1978) sobre as lutas de classe na Inglaterra do século XIX. Esses autores concluem que o conteúdo dessas revoltas não era essencialmente por distribuição de renda, mas sim pelo reconhecimento de expectativas intersubjetivas que não foram consideradas ou cumpridas (MATTOS, 2004, p. 158).

²⁵ Tradução livre de “What is called for is a fundamental conceptual shift to the normative premises of a recognition-theory locating the core of all experience of injustice in the denial of social recognition, in the phenomena of humiliation and contempt.”

se constroem em relações entre si, a partir do constante contato com o outro; “toda luta por reconhecimento dá-se por uma dialética do geral e do particular” (MATTOS, 2004, p. 160). E a dinâmica que encorajaria os sentimentos de vergonha social e da vexação em convicção política e moral depende de como a conjuntura está lidando com esses aspectos, ou seja, “quando o meio de articulação de um movimento social está disponível é que a experiência de desrespeito pode tornar-se uma fonte de motivação para ações de resistência política.” (HONNETH, 2003, p. 224).

A compreensão que se tem sobre a questão do reconhecimento é que suas lutas não estão em busca por soberania ou autodeterminação, mas sim por uma consideração mútua. Influenciado por Mead, Honneth considera que o reconhecimento demanda uma conscientização do que é o outro, igualmente importante tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto para o da sociedade em geral. Por isso, nem todas as reivindicações podem ser justificáveis, como por exemplo os fundamentalistas e os neonazistas, pois a premissa básica para que uma reivindicação seja coerente com a ideia de reconhecimento é que as relações produzidas por essa luta levem em consideração o outro.

Outra crítica que também é levantada refere-se ao fato de que o terceiro domínio do reconhecimento na teoria honnetiana positivaria as identidades e a valorização dos grupos. No entanto, por mais que Honneth se refira aos grupos, a concepção de estima social está centrada no indivíduo. A defesa gira em torno de que a estima seja “simétrica”, pois não há como valorar aspectos específicos de modos culturais de vida, pois essa valorização toca julgamentos que não são possíveis de serem apreendidos. Segundo Fabrino,

Sujeitos precisam ver-se como indivíduos específicos capazes de serem estimados por suas contribuições à sociedade. Isso não quer dizer que devam ser estimados porque são membros de uma etnia ou grupo social, mas que o pertencimento a esses grupos não pode implicar uma prévia negação de estima. (2009, p. 78-79).

No caso, as lutas por reconhecimento estão na busca por considerar que as diferenças dos sujeitos em questão sejam também aceitas como contributivas para a sociedade. A valoração da diferença não está fomentando uma hierarquização de valores,

mas sim uma incorporação de novas perspectivas dentro de um quadro normativo estabelecido.

Com relação à crítica sobre o fato de que a teoria do reconhecimento não se preocuparia com os aspectos econômicos, pode-se compreender que, na realidade, a teoria honnetiana apresenta uma proposta ampliada das relações sociais, que inclui conflitos tanto econômicos quanto culturais, no interior de uma *gramática moral*. A categoria de *reconhecimento* não nega a relevância das questões distributivas; ela busca incorporar os outros tipos de conflitos, considerando as influências dos valores na redistribuição dos recursos.

Honneth afirma que a percepção realizada por Fraser de que a categoria *reconhecimento* somente está relacionada com a questão da “política de identidade” está baseada em um mal-entendido devido à apropriação equivocada de tratar o reconhecimento social dos sujeitos apenas como sendo uma questão de aceitação cultural, teoria essa desenvolvida por Charles Taylor.²⁶

Honneth critica Taylor por suas simplificações históricas e categorizações que propõem duas fases históricas dos movimentos sociais – as primeiras lutas sociais focadas nas demandas materiais e as lutas contemporâneas como sendo exclusivamente por políticas de identidade, desconsiderando que as lutas atuais também estão em busca das igualdades legais. Ao corroborar com essa premissa, Fraser também comete um equívoco ao considerar essa oposição histórica entre a política dos interesses materiais e dos interesses legais de uma “política da identidade”. Segundo Honneth,

[...] resultante da periodização enganosa dos objetivos dos movimentos sociais, a luta por reconhecimento passa a ser entendida como uma demanda que tem surgido como uma questão moral somente bem recentemente, podendo, assim, ser reduzida apenas ao aspecto do reconhecimento cultural de forma que todas as outras dimensões da luta por reconhecimento permaneçam ignoradas. (2007, p. 91)

²⁶ No que se refere a esse equívoco, Honneth (2007) atribui ao livro de Charles Taylor (1994) e seu conceito de “política de identidade”. Sua hipótese sugere que a história das sociedades capitalistas liberais são acompanhadas por lutas em busca de igualdade legal, e atualmente as lutas têm sido vinculadas à busca pelo reconhecimento cultural e das diferenças.

Portanto, para Honneth, a questão da distribuição não deve ser o último ponto de referência na análise dos movimentos sociais. “Os conflitos sobre distribuição [...] são sempre lutas simbólicas pela legitimidade do dispositivo sociocultural que determina o valor das atividades, atributos e contribuições.” (2007, p. 92). E ainda compreende “[o] reconhecimento como categoria moral abrangente fundamental, enquanto trata distribuição como derivativa.” (SILVA, 2008, p. 94). Ou seja, as próprias lutas de distribuição também são lutas por reconhecimento. “É uma luta pela definição cultural sobre o que é que torna a atividade socialmente aceita e valiosa” (2007, p. 93).

É compreendido que a teoria honnetiana não fornece elementos suficientes para análise da sociedade em sua complexidade, principalmente no âmbito econômico. Segundo Silva (2008), a teoria de Honneth parece encerrar-se ao “mundo da vida”, não disponibilizando categorias possíveis de analisar as dimensões entre o Estado e a economia. No entanto, considera-se que, nesse caso em específico, onde é discutida constantemente a disputa pelo lugar da *Cultura Surda* no contexto da sociedade ouvinte que expressa reações pautadas em *estigmas* e preconceitos, a perspectiva apresentada pelo autor pode contribuir para uma discussão sobre dados empíricos encontrados no campo de pesquisa. Esse aporte teórico não responde e muito menos justifica as aspirações do movimento, todavia algumas similitudes permitem refletir em que medida tal movimento social interfere na dinâmica da vida social, tal como sugerem as concepções honnetianas:

[...] os diversos grupos sociais precisam desenvolver a capacidade de influenciar a vida pública a fim de que sua concepção de vida boa encontre reconhecimento social e passe, então, a fazer parte do sistema de referência moral que constitui a autocompreensão cultural e moral da comunidade em que estão inseridos. (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008, p. 13-14)

Os três domínios do reconhecimento demonstram ser categorias relevantes na compreensão das lutas da *Comunidade Surda*; esses sujeitos disputam por espaços distintos, tanto no âmbito dos direitos trabalhistas e educacionais quanto pela reversão do *estigma* da surdez, apoiando-se em uma nova percepção da deficiência auditiva, na busca por uma gramática alternativa àquela que se baseia na depreciação da surdez.

Para essa análise, é importante ter cautela com relação à possível reificação das identidades coletivas. O fato é que as identidades são construídas e reconfiguradas nos conflitos, assim como as próprias lutas também são reconstruídas durante as ações reivindicatórias; as lutas por reconhecimento permitem que os agentes envolvidos tenham suas intersubjetividades alteradas pelos processos conflitivos, permanecendo em uma transformação de perspectivas e objetivos. As lutas por reconhecimento são contextualmente construídas e constantemente adaptadas às necessidades do coletivo em questão, em um fluxo contínuo de escolhas e alternância de prioridades.

Buscando compreender as peculiaridades trazidas por esse coletivo à luz das categorias desenvolvidas por Honneth, é possível perceber a relevância das experiências e relações individuais como motivações na constituição do *Movimento Surdo*. O acesso a valores básicos da vida, como a interação e a comunicação com outros sujeitos, a disputa por leis e, principalmente, a luta para ter sua especificidade – no caso, a surdez – valorizada demonstra aspectos que poderiam ser lidos como formas de luta por reconhecimento.

No âmbito do *amor* e das relações de desrespeito relativas à *autoconfiança*, os surdos que nascem de pais e família predominantemente ouvintes experienciam, de início, uma relação de exclusão comunicativa e, segundo seus relatos, são marginalizados a partir dos contatos mais primários da vida. A *autoconfiança* se desenvolveria com limitações, pois, em um contexto de estigmatização, a visão de si reflete contradições no que diz respeito à autorrejeição e negação da condição de deficiente. A forma de desrespeito ligada a esse tipo de reconhecimento seria os maus-tratos e as imposições contra a liberdade corporal de outrem. No caso das pessoas com surdez que compõem o quadro desta pesquisa, o que é levado em consideração como uma violação corporal são as regras de normatização que alguns desses surdos vivenciaram na sua infância, ao serem levados para salas de fonoterapia e obrigados a usar aparelhos auditivos, mesmo que contra suas vontades. Para estes, a humilhação estaria relacionada aos impedimentos de uma vida comum, com rotinas semelhantes à de crianças *normais*. Nesse aspecto, a relação de dependência entre o filho e a mãe se estende por mais tempo que o necessário, retardando o que Winnicott conceitua como *dependência relativa* (HONNETH, 2003, p. 167).

No âmbito do *direito* e das questões relativas ao desrespeito, trazido como debate crucial nesta pesquisa, tem como eixo principal a luta pelas escolas bilíngues para surdos e toda a demanda envolvendo a inclusão desses sujeitos em várias instâncias sociais, a legislação específica e o direito à cidadania. Nesse aspecto, os direitos conquistados servem como princípios reguladores que vão definindo as regras de reciprocidade, numa espécie de negociação das obrigações e responsabilidades. Segundo Honneth,

Para o direito, Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na circunstância de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2003, p. 179).

Compreende-se que a luta se constitui a partir do reconhecimento de si como sujeito de direito, somado ao contexto em que esses direitos não estão assegurados ou são inexistentes. No caso dos surdos politizados, a partir da sua inserção na *Comunidade Surda*, seja ela por meio das associações, das escolas para surdos ou das igrejas, o sujeito passa a acreditar que aquelas demandas também são suas, e reconhece esses aspectos do âmbito do direito.

No que diz respeito à esfera da *estima*, é possível perceber uma luta pela ressignificação do *estigma* da surdez, em busca de uma valorização da identidade desses sujeitos em sua condição como surdo; o *orgulho de ser surdo* é elencado nas falas das lideranças, nas formações, e trata-se de uma busca pela marcação de uma diferença concomitante com a desconstrução de parâmetros que tomam a surdez como deficiência. Honneth aponta que,

[...] nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. Contudo, o que decide sobre o desfecho dessas lutas, estabilizado apenas temporariamente, não é apenas o poder dispor dos meios da força simbólica, específico de determinados grupos, mas também o clima, dificilmente influenciável, das atenções públicas: quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por

eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros. (HONNETH, 2003, p. 207-208).

1.2. As noções goffmanianas de Estigma e Representação entre os hiatos do reconhecimento

A pessoa com surdez é tida como alguém que, por não se enquadrar no perfil social esperado, está sujeito aos julgamentos negativos, os quais, na maioria das vezes, são atrelados a críticas preconceituosas e jocosas.

O termo “estigma” é utilizado como denominação de uma característica bastante depreciativa para o sujeito, e que o deforma diante dos padrões estipulados pelas pessoas consideradas *normais*. Quanto mais o indivíduo se afasta da *identidade social virtual* – identidade construída através das expectativas sociais –, mais sua *identidade social real* é demonstrada, e seu estigma evidenciado.

Os indivíduos *normais* são aqueles que estão dentro dos padrões de aceitação pré-determinados e que não se afastam das expectativas criadas pela sociedade. Como afirma Goffman, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem [...]” (GOFFMAN, 1982, p.13). Ou seja, nenhum atributo é negativo em si mesmo, mas somente em relação aos atributos aceitáveis, denominados “atributos positivos”.

Geralmente, a relação de desvantagem e descrédito se torna ainda mais evidente nos contatos *mistos* que, segundo Goffman (1982), são as relações em que o contato entre “normais” e “anormais” é mais próximo. As primeiras relações sociais experienciadas no âmbito da família já podem, na maioria das vezes, expressar esse tipo de contato, no caso de quando a família for ouvinte. Quando ocorre a tentativa de comunicação entre a família ouvinte e o surdo, especialmente no momento de ensinar a criança a falar oralmente, é percebido que, quando este não “cumpre a sua tarefa” de interação e aprendizagem, ocorre um primeiro processo de marginalização.

De acordo com a análise realizada pelo autor, alguns indivíduos estigmatizados, ao iniciarem o processo de aceitação de si mesmos, buscam compensar seu atributo negativo realizando atividades consideradas mais complexas para pessoas com sua “limitação”, por exemplo, um cadeirante aprender a jogar tênis, ou um cego aprender a escalar montanhas. Pode-se considerar que, no caso dos surdos ativistas envolvidos nas lideranças do movimento social, há uma intenção de demonstrar que a capacidade política ultrapassa a limitação física, construindo a ideia de *superação*, iniciando um possível processo de reversão do estigma, pois

[...] a pessoa com um atributo diferencial vergonhoso pode romper com aquilo que é chamado de realidade, e tentar obstinadamente empregar uma interpretação não convencional do caráter de sua identidade social. (GOFFMAN, 1982, p. 20).

Nesta pesquisa, essa categoria é crucial para compreender a trajetória de alguns surdos, os quais, durante suas infâncias e adolescências, foram conduzidos a pensar que deveriam ser “iguais” às outras pessoas, ou seja, comunicar-se oralmente. A vergonha da surdez fizera com que alguns surdos construíssem uma percepção negativa de si mesmos, reforçada constantemente pela discriminação social.

É a partir dessa perspectiva que o discurso desse coletivo é compreendido; em relatos colhidos, percebeu-se a transformação da imagem própria a partir da vivência com outros sujeitos que compartilham o mesmo preconceito, conduzindo a percepção de novas formas de estar na sociedade, agora, não mais como um ser isolado de todos, mas sim como pertencente a um “grupo de iguais”.

De acordo com Goffman (1982), a identidade é constituída a partir de “marcas”, que favorecem tanto na constituição da imagem social quanto na diferenciação do sujeito em relação aos outros. Na busca pela superação do preconceito e da necessidade de interagir com seus semelhantes, a principal *marca de apoio* à identidade entre os sujeitos surdos é o uso da Libras como prioridade nas escolas. A defesa de uso da Libras como primeira língua no ensino de crianças surdas é uma característica dos surdos que são engajados na comunidade; outras pessoas que buscam aprender a falar oralmente, realizando implante

coclear²⁷ e exercícios fonoterapêuticos não compõem esse grupo e tais atitudes não são bem acolhidas dentro da comunidade, pois tais comportamentos são interpretados como uma renegação da sua característica identitária e cultural.

Com relação aos surdos que compõem o movimento, a surdez passa de um *status* negativo para uma posição de sinal distintivo na sociedade. É semeada entre os componentes do movimento a ideia de uma “cultura surda”, que ressignifica a surdez não como deficiência, e sim como marca de uma diferença que abre possibilidades de experiências sociais específicas e enriquecedoras nas formas de comunicação entre pessoas.

Se perguntamos aos surdos: o que é ser surdo? Entre as muitas narrativas temos resposta: *ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência que nos toca* (MW). Um que-fazer político que envolve a diferença. Experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais que a utilização da visão, como meio de comunicação. Desta experiência visual 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. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura. (PERLIN, 2003, p. 93, 94).

A ideia de “cultura surda” apresentada resume bem o pensamento dos surdos engajados nas associações e federações militando a favor dos direitos à acessibilidade e inclusão social, melhores condições na educação e oportunidades de trabalho. Essa ideia de cultura e comunidades de iguais conduz ao que Goffman (1982) nomeia de *instituição de seus representantes* na sociedade mais ampla. Os “representantes” são pessoas que possuem o mesmo estigma, mas que, por alguma razão, destacam-se recebendo de seus pares a missão de, na esfera pública, atuarem como porta-voz na defesa de seus direitos. Os representantes têm sempre grande envolvimento com a causa social abraçada, o que exige deles uma dedicação e dispêndio de tempo tão intensos que os converte em profissionais com uma carreira moral a ser trilhada.

²⁷ “O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral.” Fonte: site <<http://www.implantecoclear.com.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

Segundo o autor, “um ‘desempenho’ pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes.” (GOFFMAN, 2008, p. 23). Considera-se que, nas mobilizações dos movimentos sociais, há uma busca por convencimento das instâncias oficiais e do Estado a fim de conquistar credibilidade e atender suas demandas, transvestindo-se do imaginário dos valores positivos reconhecidos pela sociedade.

De acordo com Goffman, “o indivíduo tende a tratar os outros presentes com base na impressão que dão agora a respeito do passado e do futuro. É aqui onde os atos comunicativos se traduzem em atos morais.” (GOFFMAN, 2008, p. 228). A representação é moldada a fim de se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada. Segundo o autor, “quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel” (GOFFMAN, 2008, p. 34). Ao transitar de uma posição a outra na sociedade, o indivíduo deverá saber como se conduzir, percebendo a dinâmica interna daquele novo ambiente, a fim de familiarizar-se com as “regras” daquele espaço.

Reconhece-se, neste estudo, que há um manejo consciente de algumas estratégias de representação para que seja atingida uma finalidade, que nesse caso é a construção de uma imagem política eficaz para a conquista das demandas do movimento, como também a conquista de adesão de apoio. Porém, admite-se também que determinadas ações não são totalmente planejadas; Goffman também reconhece que

Outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim. Ocasionalmente, expressar-se-á intencional e conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular. (GOFFMAN, 2008, p.15)

Para esse estudo, compreende-se que o indivíduo sai da condição de manipulador da sua própria imagem para uma posição relativamente submersa dentro de um conjunto de regras específicas que regem determinadas posturas. Em relação à construção da concepção de *surdo*, percebe-se que uma série de normatividades relacionadas ao campo político do

movimento social contribui na construção de um sujeito político engajado, motivado pelas experiências tanto individuais como do coletivo.

É importante ressaltar que as contribuições teóricas aqui observadas possuem suas limitações, visto que lidam com um objeto de pesquisa que oferece vias analíticas distintas. Os dados empíricos coletados até o momento norteiam as perspectivas analíticas escolhidas; não é de interesse sobressaltar a teoria como definidora do objeto, nem estabelecê-la como única alternativa investigativa, mas se reconhece que escolhas metodológicas foram feitas no intuito de perceber as normatividades vigentes no que se refere aos novos movimentos sociais na atualidade, ainda em processo de constante reflexão e debate com as demais pesquisas da área.

Sobre estudos antropológicos que tratam dessa temática, podem ser ressaltadas as teses de Assis Silva (2010), *Entre a deficiência e a cultura: Análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*; Gediel (2010), *Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre*; Calderón (2013), *Una lectura socio-antropológica respecto de la construcción del sujeto sordo y sus comunidades*; Brito (2013), *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*, dentre outras pesquisas ainda em andamento. Com esses pesquisadores houve uma interlocução e longos debates sobre tais questões referentes aos estudos relativos à temática da surdez, que se fizeram importante nas reflexões teóricas aqui apresentadas.

CAPÍTULO 2²⁸ – MOVIMENTO SOCIAL SURDO: SOBRE AS MOBILIZAÇÕES POLÍTICAS E AS AÇÕES COLETIVAS NA BUSCA POR RECONHECIMENTO NO CENÁRIO BRASILEIRO

As pesquisas sobre esse movimento social denominado de *Movimento Social Surdo* e suas experiências ainda não têm tanta expressividade no campo das Ciências Sociais²⁹. As discussões sobre as lutas político-sociais dos surdos tramitam principalmente nos campos da Educação, da Fonoaudiologia e da Linguística, em narrativas predominantemente nativas, tendo como principais pesquisadores e estudiosos Strobel (2008), Skliar (2000), Quadros (1999), Perlin (2003), entre outros. Portanto, algumas classificações e denominações correm o risco de aparecerem nesta pesquisa como categorias “naturalizadas”, por isso se faz necessário que, desde já, esteja esclarecido que as leituras nativas possivelmente influíram nessa primeira apreensão dos dados. Há de se admitir que é anseio no decorrer da pesquisa pôr constantemente em questão todas as possíveis “pré” noções adquiridas ao longo das convivências com (e no) campo de estudo.

De início, na tentativa de compreender com maior profundidade a constituição desse movimento social e as suas demandas políticas, algumas literaturas já consolidadas sobre a *história dos surdos* e as sistematizações realizadas por alguns autores considerados clássicos entre os *Estudos Surdos*³⁰ são ressaltadas. O intuito de trazer o contexto pré-

²⁸ Parte do texto já fora exposta em eventos acadêmicos, como na IV Reunião Equatorial de Antropologia, no GT 10: *Construções identitárias: retóricas de etnicidade, raça e cultura*, em agosto de 2013, e na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, no GT 87: *Etnografias da Deficiência*, em agosto de 2014.

²⁹ Não posso deixar de mencionar, no entanto, a grande contribuição antropológica que o Núcleo de Antropologia Urbana (NAU) realiza atualmente, que tem como coordenador geral o Prof. Dr. José Cantor Magnani, no qual existem vários pesquisadores antropólogos e sociólogos que atualmente estudam essa temática, reunindo-se periodicamente no Grupo de Estudos Surdos e outras deficiências (GESD), do qual faço parte. E, em especial, os estudos do antropólogo César Assis Silva, que, como desbravador e vanguardista desse mundo novo, desenvolve pesquisas há quase uma década, inspirando tantos outros trabalhos posteriores na área da Antropologia, Sociologia e História com sua rica contribuição etnográfica e analítica.

³⁰ De acordo com a interpretação nativa, os *Estudos Surdos* se propõem a compreender a questão da surdez em uma perspectiva contrária às que consideram a surdez como deficiência. Segundo Skliar, “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (1998, p. 5). São considerados uma visão alternativa à história que o “ouvinte” conta dos surdos, em que estes enfatizam a *diferença*, pautados nas teorias dos Estudos Culturais. (SÁ, N.L. de, 2006)

estabelecido pelos próprios agentes e a construção dessas totalidades não é com exclusivo interesse em linearizar as atuais lutas desse coletivo em uma contextualização complementar da história canônica; a intenção é perceber de que forma, através dessas concepções que categorizam o que é ou não ser *surdo*, o movimento vai se constituindo como formadores de identidades e reguladores de corpos.

Concorda-se com Assis Silva (2012) que os surdos são evidenciados como personagens de uma história sobre as lutas pela sua *cultura e identidade surda* e pelas línguas de sinais, as barreiras e as vitórias conquistadas por esses sujeitos, protagonistas de um processo que, segundo o discurso oficial, inicia-se desde a Antiguidade, com referências aos filósofos gregos e à *Bíblia* cristã na construção da definição do *ser surdo*. E percebe-se, nessa pesquisa, um pouco mais: que os processos argumentativos na constituição das normatividades do que seria considerado um *surdo* se propõe em uma busca constante do *reconhecimento* social e individual.

É importante ressaltar que os sujeitos que estão compondo essa pesquisa estão inseridos em um contexto específico dentre as pessoas com surdez como um todo; nem todos os *deficientes auditivos* são usuários de *Libras* e comungam desse *modus operandi* em torno do *ser surdo*. Considera-se que

[...] a invenção dessa configuração discursiva de saber-poder que se impõe de maneira normativa produzindo a surdez como particularidade étnico-linguística não implica, em hipótese alguma, o fim de outras configurações discursivas que também produzem a surdez. A surdez produzida pelo saber médico vinculada a técnicas de reabilitação e cura não se extinguiu e continua a existir de maneira absolutamente presente na contemporaneidade. (ASSIS, 2012, p. 38).

A fim de perceber as articulações que envolvem especificamente os surdos ativistas com a causa das escolas bilíngues, algumas experiências vivenciadas no ato político ocorrido em 2011, na cidade de Brasília, também ajudaram a observar como alguns discursos definidores encarnavam-se nas ações coletivas no momento em que as manifestações aconteciam. O recorte para tal estudo define que, entre um movimento mais amplo da *Comunidade Surda*, emergiu a constituição do coletivo *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda*, que é o coletivo foco desta pesquisa.

2.1. A articulação das pessoas com surdez e as primeiras ações coletivas na constituição da narrativa sobre o *Movimento Social Surdo*

A tentativa de realizar uma *contextualização* das lutas travadas pela dita *Comunidade Surda Brasileira* é, de certo modo, recontar uma narrativa que toma como apoio grande parte do discurso nativo, no qual é defendida uma *história única*³¹ dos surdos, com fatos intrinsecamente interligados que conectam todos os eventos registrados historicamente, inclusive em outros países, na legitimação da construção do que conhecemos por *Movimento Social Surdo*, sendo constantemente recontada entre seus líderes e integrantes.

Não é desconsiderado o fato de que também haja intenções políticas na linearização dos fatos históricos, por isso mesmo que, para essa pesquisa, faz-se necessário levar em conta tais dados do discurso normativo; acredita-se que a construção da memória do *povo surdo* se constitui a partir da atribuição permanente das narrativas por eles ressaltadas como pilares das suas mobilizações. Esse esforço contínuo resulta em um fortalecimento interno da identidade do grupo, denominada por eles de *identidade surda* e *cultura surda*, favorecendo-os na sua agenda política e demandas por *reconhecimento*.

A gênese das organizações de instituições de e para surdos no Brasil remete a uma reivindicação internacional de uma *cultura* e *visão de mundo* próprias dos *surdos*, e fomenta o argumento da sua principal mobilização política atual: o direito a escolas bilíngues. O quadro analítico proposto pela história canônica propõe uma unidade entre os surdos brasileiros e os do restante do mundo.

Na literatura nativa, é perceptível a necessidade de remeter-se ao contexto normativo da *história dos surdos*, como uma justificativa semântica das ações políticas. Por exemplo, existe como material de circulação interna na *Comunidade Surda* um trabalho destinado a uma disciplina do curso de Letras Libras (Licenciatura), em que alunos

³¹ Retomando a expressão “história única”, usada com o sentido dado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em “O perigo da história única”, disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html> Acesso em: 26 jan. 2014.

produziram uma “linha do tempo dos surdos” em slides que apontam o início da história no Egito, no ano de 3.000 a.C. O que há de mais interessante nesse material é o fato de que nesse cronograma estão apontadas situações com determinados sujeitos que unificam a trajetória de *todos os surdos* do Ocidente e Oriente.

Por hora, serão ressaltadas as principais instituições no Brasil, apresentando um conciso relato sobre as articulações da *Comunidade Surda Brasileira*, baseado em pesquisas já realizadas, incluindo também pontos de vista nativos.

2.1.1. A construção da concepção de *surdez* no início do século XX no Brasil

A história normativa dos surdos traça um vínculo com as lutas pelo direito de comunicação através de um sistema gestual-visual, conhecido como *língua de sinais*. Segundo Rocha (2000), os *surdos-mudos*, considerados não humanos por não conseguirem falar, eram – e, muitas vezes, ainda são – vistos como seres que não têm capacidades cognitivas para a compreensão do mundo. O *estigma* não é vinculado, *a priori*, à condição física e biológica de ser surdo, e sim à impossibilidade de fala, de comunicação com os demais.³²

Diversas pesquisas e estudos foram e são desenvolvidos até hoje a fim de descobrir quais seriam as causas da surdez e seus possíveis meios de reparar as *desvantagens* por ela trazidas ao sujeito, que envolvem desde as intervenções clínicas, como cirurgias, equipamentos estimuladores de audição e implantes, até o ensino de uma linguagem específica para aqueles que não conseguissem comunicar-se oralmente.

De certo modo, a narrativa oficial conta a história dos surdos vinculando as tentativas de inserção desses sujeitos na sociedade através da sua escolarização e aprendizado; modelos metodológicos de educação são ressaltados como parâmetros a serem

³² *A priori* porque, a partir do momento em que o sujeito passa a incorporar elementos externos para auxiliar a audição, como aparelhos auditivos ou implante coclear, a deficiência se torna visível e o *estigma* passa a ser vinculado a um aspecto visual; sobre as manipulações possíveis do estigma da surdez, essa temática foi abordada na monografia *Estigma e Processos Identitários: Um estudo sobre a Campanha de Vanessa Vidal, a Deputada Estadual nas Eleições de 2010*. (BARROS, 2012).

seguidos (ou rechaçados), e as lutas dos surdos estão atreladas a essa constante disputa por qual metodologia é mais ou menos adequada na educação de crianças surdas.

Essas abordagens foram definidas como sendo as metodologias *oralista*, *comunicação total* e o *bilinguismo*. Segundo Goldfeld:

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (1997, p. 30-31).

Esse método prioriza o uso de ferramentas e artifícios no intuito de reabilitar a pessoa com surdez e torná-la capaz de aprender a língua oral. São utilizados aparelhos, treinamentos auditivos, sessões de fonoaudiologia, leitura labial, implante coclear, e rechaça o uso de gestos na comunicação por considerar que gera atrasos no desenvolvimento da fala, deixando os indivíduos “preguiçosos”.

Com o declínio do *oralismo*, o método da *comunicação total* começou a ser desenvolvido, tendo como objetivo a aprendizagem baseada não apenas na língua oral, mas também através da inserção de um sistema linguístico alternativo que favorece a apreensão dos significados através de experiências visuais, como com o uso da língua de sinais. Nesse método, as ferramentas do *oralismo* também estavam incluídas nos processos de aprendizagem, como a leitura labial, somadas a mímicas e gestos, teatro e quaisquer outras maneiras que ajudassem na transmissão do conteúdo escolar e na comunicação entre os surdos e os ouvintes. Uma das críticas que foram apontadas por intelectuais da área é o fato de que, no processo de aprendizado de uma língua utilizando o método da *comunicação total*, a língua de sinais e a língua oral, ao serem postas em concomitância, gerariam uma terceira língua, também gestual, porém com uma estrutura gramatical aproximada da língua oral (o que seria o “português sinalizado, no caso do Brasil). Esse uso da língua de sinais é considerado inadequado devido à questão de que sua estrutura gramatical é distinta da estrutura de uma língua oral/escrita, o que prejudicaria a alfabetização das crianças.

Atualmente, o modelo defendido pela *Comunidade Surda* como sendo o mais prudente e eficiente em termos de aquisição de linguagem é o método *bilinguista*. Essa

concepção emergiu nas produções científicas a partir dos anos 1990, surgindo como mais uma alternativa aos métodos vigentes³³. Nesse caso, a língua de sinais é considerada como língua materna e natural das pessoas com surdez, devendo ser ensinada como primeira língua (L1) logo na infância, no intuito de que a alfabetização da criança surda seja eficaz o suficiente para que, posteriormente, ela possa adquirir com maior propriedade a língua oral e a escrita. A língua de sinais seria, então, a estratégia mais espontânea para a comunicação, ao contrário da língua oral, que requer um processo mais rigoroso de aquisição, com procedimentos específicos que demandam mais tempo, recursos tecnológicos e atenção individualizada. Depois de adquirida a L1, a criança aprenderia a língua oral como segunda língua (L2), em disciplinas escolares diferentes.

A proposta da ideologia bilíngue é que o surdo não tenha a necessidade de almejar uma “cura” ou “normalidade” na busca por falar oralmente com as pessoas ouvintes; na tentativa de tornar a língua de sinais a sua língua *natural*, a criança assumiria sua condição de surdez com menos estranhamentos ou traumas, pois ela estaria inserida em espaços com mais crianças surdas falantes de língua de sinais.³⁴

No contexto dessa pesquisa, é necessário abordar de modo mais detalhado sobre quais os pilares da concepção bilinguista e quais elementos fundamentais são trazidos em sua teoria, pois são esquemas de procedimentos educacionais que alicerçam os fundamentos da escola bilíngue para surdos. Em um outro momento, mais detalhes sobre a concepção bilinguista serão apresentados.

A história canônica da *comunidade surda* orienta-se sob a perspectiva desses eixos metodológicos citados, trançando ora momentos de ascensões, ora de dificuldades,

³³ Uma das obras de maior respaldo na temática foi o livro *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem* de Ronice Müller de Quadros, publicado em 1997.

³⁴ Uma nova metodologia foi, recentemente, incluída nas leituras sobre educação de surdos pelos profissionais e especialistas na área, que é denominada *Pedagogia Surda*. Essa modalidade, aproximada da teoria bilinguista, propõe-se a fundamentar as estratégias educacionais baseando-se na teorização da *diferença*, com inspirações das leituras dos Estudos Culturais, principalmente nas produções de Stuart Hall (1997, 2003) e na concepção de *identidade cultural*. Essa concepção de *surdo* como *diferente* constitui o pensamento predominante da *Comunidade Surda*, e ajuda a esclarecer algumas posturas dos ativistas com relação ao movimento maior de pessoas com deficiência (tópico logo à frente comentado).

vivenciadas pelo *povo surdo*, relativas aos períodos descritos em datas específicas e ressaltadas como marcos históricos na luta pelos direitos do surdo (ASSIS SILVA, 2012).

Segundo registros oficiais contados pela própria comunidade e pelas instituições, a fundação do primeiro instituto para surdos no Brasil ocorreu no período do segundo império, com a chegada de um ex-aluno surdo do Instituto de Paris, H Ernest Huet. Sendo apoiado por Dom Pedro II, Huet conseguiu um prédio na cidade do Rio de Janeiro, e em 26 de setembro de 1857, fundou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. O interesse de fundar tal instituto seria impulsionado pelo fato de Dom Pedro II ter um neto surdo, filho da Princesa Isabel com o conde D’Eu, parcialmente surdo.

O que conhecemos atualmente como a língua brasileira de sinais – *Libras* – começou a se desenvolver nesse período. Com o alfabeto datilológico francês trazido por Huet, os sinais caseiros já desenvolvidos por alguns surdos brasileiros foram sendo organizados e readaptados com grande influência da língua de sinais francesa.

Em um primeiro momento após sua fundação, o instituto utilizou a língua de sinais na metodologia de ensino e sociabilização; porém, a partir de 1911, passou a adotar o método oralista, obedecendo às ordens do *Congresso de Milão*³⁵, que sugeriu o não uso da língua de sinais no ensino de surdos. Em 1957, por influência da diretoria do instituto, foi proibido no INES qualquer tipo de uso, mesmo informal, da língua de sinais, impedindo até mesmo o contato de alunos mais velhos com os novatos. Mesmo com essa proibição, clandestinamente muitos professores e ex-alunos que frequentavam com periodicidade o instituto construíram focos de resistência e manutenção da língua de sinais.

O período em que predominava o aprendizado da língua oral nas escolas para surdos é considerado pela *comunidade surda* um momento de sofrimento e opressão do seu *povo*; por alguns autores da área, esse período é nomeado como “Império Oralista”, marcado inicialmente pelo *Congresso de Milão*, tendo o seu declínio após um outro congresso,

³⁵ Congresso realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, em que educadores de surdos se fizeram presentes para debater o melhor método de ensino, sendo votado o modelo *oralista*. Cf. QUADROS (Org.), 2006.

ocorrido em Paris no ano de 1971, chamado “Congresso Mundial de Surdos”.³⁶ Assis Silva (2012) aponta que, no discurso canônico da história dos surdos, os trabalhos de William Stokoe também influenciaram de maneira notável as concepções e estudos posteriores sobre a educação de surdos a partir da sua pesquisa sobre a *American Sign Language* (ASL)³⁷.

A partir 1950, algumas associações de e para surdos foram sendo organizadas pelo país³⁸, tendo como foco a integração por meio de eventos esportivos, lúdicos e recreativos. Nesse período, as atividades promovidas por esses agentes ainda não se valiam do *repertório* dos movimentos sociais; as redes formadas por essas associações se movimentavam em torno de competições e torneios esportivos, concursos de beleza, promovendo reuniões periódicas e confraternizações.³⁹ A organização nacional que atualmente se configura como uma das instituições mais importantes na representação das lutas atuais da *Comunidade Surda Brasileira*, a Federação Nacional de Ensino e Integração de Surdos – FENEIS, também teve sua fundação atrelada a questões de cunho mais social do que propriamente político.

Com o intuito inicial de agrupar instituições relativas aos sujeitos surdos em âmbito nacional, no ano de 1977 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), na cidade do Rio de Janeiro.⁴⁰ A organização dessa instituição teve a iniciativa de associações de surdos, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde seus representantes eram principalmente profissionais ouvintes, e cuja responsabilidade

³⁶ As informações encontradas até então sobre esse Congresso ocorrido na França em 1973 são reproduzidas em vários textos acadêmicos sobre a Educação dos Surdos como sendo “um congresso que propagou a valorização da língua de sinais”. A produção de Kojima e Segala (2003) *Dicionário de língua de sinais* faz menção aos estudos de Danielle Bouvet, que foram publicados no final dos anos 80 sobre as suas pesquisas com classes escolas bilíngues, chamado *La parole de l'enfant* (1989).

³⁷ Principalmente nas obras *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf* (1960) e *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1976).

³⁸ A primeira associação de surdos foi a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, em 1930, mas brevemente desativada. Em 1954, foi fundada a Associação dos Surdos de São Paulo, que atua até hoje. (RAMOS, 2004).

³⁹ As associações também são consideradas espaços de resistência da língua de sinais no período em que não era permitido o seu uso nas escolas para surdos.

⁴⁰ Fonte: <http://www.feneis.org.br/>

administrativa da entidade lhes pertencia. O teor dessa instituição era de caráter assistencialista e de apoio aos deficientes auditivos.

Segundo as pesquisas de Brito (2013), os agentes surdos somente se organizaram como um grupo articulado na luta pelos direitos humanos, pressionando o Estado com suas demandas específicas e valendo-se do *repertório* de movimento social, no contexto da redemocratização do Estado brasileiro, atrelado especialmente ao *movimento social de pessoas com deficiência*, no final dos anos 1980.

Brito (2013) descreve que um dos principais fatos que marcaram o início das articulações entre pessoas com deficiência no Brasil foi o anúncio realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), divulgando que o ano de 1981 seria o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, cujo lema era “participação plena em igualdade de condições”.⁴¹ Com base no material divulgado e distribuído pela ONU, algumas associações voltadas para pessoas com deficiência começaram a se articular em nome da igualdade de direitos e reconhecimento social. Um fator importante que distinguiu tal articulação das outras instâncias já existentes foi o protagonismo e o empoderamento das pessoas com deficiência, passando a ocupar as lideranças das mobilizações, e processualmente sendo reconhecida por “movimento social das pessoas com deficiência” (LANNA JÚNIOR, 2010). Como afirmou Brito,

O movimento social das pessoas com deficiência foi de grande importância para assegurar garantias de direitos, particularmente na Constituição Federal de 1988. Tão importante quanto essa positivação de direitos foi o modo pelo qual eles foram conquistados. Desde as reuniões preparatórias do AIPD no Brasil, as lideranças do movimento buscaram a autoafirmação e autonomia da pessoa com deficiência. Essa agência pode ser interpretada como sendo de franca oposição simbólica à lógica do modelo médico ou assistencialista da deficiência. Rejeitou-se assim qualquer forma de tutela, seja pelo Estado, seja pelas instituições que prestavam atendimento às pessoas com deficiência, seja ainda pelas organizações da área de reabilitação coordenadas por pessoas que não apresentavam deficiência. (2013, p. 92-93).

⁴¹ Brito aponta em uma nota a existência de entidades nacionais anteriores a essa iniciativa da ONU, que contribuíram para o maior engajamento político das pessoas com deficiência, como a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD), de 1972, e o Clube de Amigos (CLAM) da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), de 1975. (2013, p. 89, nota nº54).

O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes ocorreu nos dias 22 a 25 de outubro de 1980, e contou com a presença de poucos surdos. Apenas uma organização representante estava presente no evento, a Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), porém, não havia intérpretes de língua de sinais (ILS), o que acabou limitando a participação dos surdos que participavam do encontro.

Diante de situações similares a essa descrita anteriormente, a principal reivindicação interna mobilizada pelos agentes surdos era basicamente o acesso às informações através da *Libras*, justificadas pelo mesmo argumento que compunha a demanda principal do movimento como um todo: condição de igualdade de oportunidades, acesso pleno e o poder de decisão sobre suas próprias vidas. A defesa da *Libras* tornou-se prioridade entre os surdos, e essa bandeira de luta específica fez com que o grupo criasse uma relativa autonomia diante do movimento de pessoas com deficiência.

No 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, ainda havia pouca participação de surdos. Foi reconhecido que, para cada deficiência, havia demandas específicas, e grupos foram organizados nesse encontro, em que cadeirantes, deficientes visuais e auditivos foram agrupados separadamente. Os participantes surdos desse evento decidiram criar a “Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos”. Nesse mesmo encontro, fora colocada em votação a possível criação de uma instituição nacional representante das pessoas com deficiência; os participantes surdos foram contra a unificação, com a justificativa de que ainda não estavam preparados para integrar o movimento e que precisavam se fortalecer internamente. É possível ainda admitir que a comunicação entre os surdos usuários de *Libras* e os demais militantes deficientes era bastante limitada, o que ocasionou poucas discussões sobre as demandas específicas dos surdos dentro do movimento mais abrangente. (RAMOS, 2004).

Os integrantes dessa comissão recém-criada dispuseram-se a concorrer à diretoria da FENEIDA. No dia 16 de maio de 1987, foi organizada uma assembleia geral com representantes dessa comissão e de algumas associações de surdos, onde foi decidido pelo encerramento das atividades da FENEIDA e sugerido um novo estatuto, assumindo a nova

administração da entidade uma chapa formada por maioria de pessoas com surdez, e passando a chamar-se Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Segundo a fala de Ana Regina e Souza Campello, em 1988, nesse momento sendo a primeira presidente surda da FENEIS, o principal motivo que levou os surdos a se apropriarem com mais ênfase das discussões relativas a eles mesmos foi principalmente a questão da autonomia.

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva a despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação. (RAMOS, 2004, p. 6).

Esta instituição continuou a realizar atividades de cunho educacional, assistencial e sociocultural, para os surdos e seus interesses, com serviços que se estendem desde assessoria jurídica gratuita e capacitações de instrutores surdos para o ensino, até disponibilização de intérpretes e cursos de formação em *Libras*, dentre outros. O principal intuito da FENEIS foi continuar a disseminar o conhecimento da língua de sinais brasileira, como também assuntos relacionados às suas atividades e projetos, eventos esportivos e culturais, porém com o teor político mais afluído, principalmente devido às lideranças que assumiram a instituição e seu envolvimento com o movimento social de pessoas com deficiência. Nesse momento, as atividades dos agentes surdos se direcionaram para a conquista de direitos, constituindo uma agenda política que, mais tarde, tomaria força e visibilidade através dos atos públicos e reivindicações.

Ainda que a FENEIS seja a instituição com maior respaldo na representatividade das mobilizações de surdos atualmente, tal instituição funcionou como uma rede de manutenção de interesses e fomentação de demandas específicas; em uma relação dialética, tal instituição tanto forma lideranças que compõem o *Movimento Surdo* como dá respaldo a tal movimento e responde pelas suas mobilizações. Com a contínua disseminação da *Libras* e a construção de uma comunidade surda falante de tal língua, gerou-se uma visibilidade nas dificuldades vivenciadas pelas pessoas com surdez em vários âmbitos sociais (escolarização, acessibilidade, oportunidade no mercado de trabalho etc.).

Assumindo oficialmente a luta em prol da língua de sinais, a FENEIS utilizou-se de seus materiais de divulgação, como revistas, apostilas e publicações, para fortalecer as demandas do movimento social surdo. A mobilização em torno do direito ao uso da *Libras* nas escolas foi direcionada ao Ministério da Educação e às instâncias legais, o que, depois de um amplo processo, culminou na Lei de Libras.⁴²

Em 24 de abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei Federal 10.436, referente ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – *Libras*, como meio legal de comunicação e expressão. E, a partir desse respaldo legal, as atuais lutas desse movimento social seguem em prol do direito à educação para crianças surdas em escolas bilíngues.

De acordo com os estudos de Assis Silva (2009, 2010, 2012), nas entrelinhas das questões estritamente políticas e jurídicas, outra perspectiva analítica emerge como elucidadora desse campo: a influência das agências religiosas na constituição da normatividade que atualmente reflete concepções como *cultura surda*, *comunidade surda*, *identidade surda*, e outros elementos fundadores desse movimento social. A tese de Assis (2012) preocupa-se com os fatores que influenciaram – e influenciam até hoje – na constituição de uma “configuração discursiva de saber-poder que regula a surdez como particularidade étnico-linguística”. (p.38).

Assis Silva identifica que, no processo de constituição dos elementos que fomenta a emergência de um novo discurso normativo da *surdez*, agentes com trajetórias religiosas são potencialmente responsáveis por tais formulações. Nesta pesquisa, é levado em consideração que alguns elementos fundadores de uma concepção do *ser surdo* constituem os princípios argumentativos na disputa política em torno do melhor modelo inclusivo escolar para crianças surdas.

É importante salientar que, de acordo com a perspectiva do autor, inspirada em leituras foucaultianas, o aspecto religioso que transversaliza toda sua tese não é propriamente a *essência* das formulações nativas sobre o que é *surdez*, mas sim um efeito

⁴² Sobre o processo histórico com detalhes sobre essa conquista da *Comunidade Surda*, cf. BRITO, 2013.

da própria história dessa formulação. (ASSIS SILVA, 2012, p. 228). A esfera da religião é metodologicamente ressaltada a fim de que se possa compreender que, por meio das inúmeras intercessões contextuais existentes com outras esferas, os agentes religiosos formularam e performatizaram tais concepções, pondo em prática tal normatividade. Considera-se três instituições que historicamente tiveram influência na disciplinarização dos corpos surdos, sendo elas a Igreja Católica, a Igreja Evangélica Luterana e as Testemunhas de Jeová.

A Igreja Católica apresenta em sua concepção teológica a cura dos doentes e enfermos, e, em especial sobre os *surdos*, carrega uma passagem bíblica⁴³ na qual Cristo, ao proferir a palavra *effata* (“abra-se”) a um *surdo-mudo*, através de um milagre este teve “abertos” os seus ouvidos e “solta” a sua língua. A partir da concepção de *cura*, posteriores métodos para tal finalidade foram inspirados em uma *salvação* do sujeito com surdez, em uma reabilitação no intuito de torna-lo *normal*. Esse argumento esclarece alguns pontos já abordados anteriormente sobre a metodologia *oralista* e seus princípios corretores da surdez. Porém, outras estratégias de ensino e interação com as pessoas com surdez também foram desenvolvidas entre as instituições católicas, inclusive foram citados como heróis na história oficial dos surdos o monge Pedro Ponce de León (1520- 1584)⁴⁴, o abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789)⁴⁵, no Brasil, o Padre Eugênio Oates, que confeccionou o dicionário *Linguagem de mãos*, todos convergindo no apoio a uma comunicação gestual entre os surdos em vez da oralização desses sujeitos.

Nos estudos de Assis Silva, a segunda instituição analisada é a Igreja Luterana, a qual aparece como sendo acolhedora das estratégias alternativas na comunicação e educação dos surdos, principalmente com o uso de sinais que, por influência dos luteranos norte-americanos, já estava passando a ser considerada uma língua, com estrutura diferente das línguas orais. Os americanos já estavam lidando com a categoria *American Sign Language*, e refletiu no Brasil através da nomenclatura “Linguagem de sinais”. Publicações das igrejas sobre suas experiências com surdos e a evangelização dos mesmos começaram a

⁴³ Evangelho de Marcos, 7:31-37.

⁴⁴ Monge beneditino espanhol considerado o primeiro professor para surdos. cf. BARROS, 2010.

⁴⁵ Educador filantrópico francês, considerado “pai dos surdos”. cf. BARROS, 2010.

constituir uma literatura que circulava como definidora de uma nova percepção do que era ser *surdo*, agora não mais tido como incapaz que precisa ser curado, mas como alguém que fora oprimido e que tem seu modo particular de perceber o mundo (ASSIS SILVA, 2012). Pode-se novamente traçar um paralelo sobre essa concepção da *surdez* e os modelos defendidos pela *comunidade surda* como complementares na construção de uma *cultura surda*, que deve ser defendida, mantida e assegurada por lei, de acordo com a agenda política do movimento social.

A terceira instituição citada pelo autor, as Testemunhas de Jeová, apresenta uma postura de responsabilização pelo acesso dos surdos ao mundo ouvinte através de um preparo cuidadoso dos métodos de interpretação e tradução da língua de sinais, focando na profissionalização dos intérpretes, convergindo também com a concepção do que se considera *surdo* e *cultura surda* nos termos atuais dentro da perspectiva nativa.

Com a interferência dessas agências definidoras, a concepção do *ser surdo* foi processualmente se estabelecendo no discurso político e acadêmico; Assis Silva se propõe a sistematizar alguns elementos discursivos que são utilizados no plano prático das relações com a *comunidade surda* e a sociedade ouvinte. De acordo com seu levantamento etnográfico, as definições que aparecem, trazidas pelos agentes religiosos, ativistas políticos e intelectuais, conformam o que seria o sujeito *surdo* imerso na *cultura surda*.

Segue agora uma relação, sem pretensão de ser exaustiva, expressando unicamente a visão de determinados agentes, constituindo, em verdade, um *corpus* de saber sobre o grupo em questão: os *surdos* são usuários de *libras*; fazem um uso complexo e exacerbado da visualidade e da gestualidade; atrasam-se para compromissos; gostam muito de bater papo, varando madrugadas; possuem grande acuidade visual, notável sensibilidade para vibração e olfato aguçado; possuem sexualidade exacerbada; são desconfiados quando o assunto é dinheiro; são sinceros e diretos, não usam meias palavras; campeonatos esportivos constituem práticas quase sagradas para eles; estão sempre de mochilas; são concretos (não abstratos); pensam por imagem, não por palavras; pensam de maneira dicotômica, sem realizar gradações; não dão carona; precisam aprender que virgindade e sexualidade são tabus; quando se pisca a luz em recintos fechados são chamados à atenção; em restaurantes, colocam a garrafa PET no chão para não atrapalhar a conversa em sinais; possuem piadas específicas; possuem associações e calendário próprios; escrevem em português de modo particular, tendo um vocabulário restrito; usam tecnologias específicas, como campainha de luz, despertador com vibração, detector de choro de bebê; são endogâmicos, entre uma infinidade de outras marcações. (ASSIS SILVA, 2012, p. 31).

Considerando tais informações analíticas, pode-se perceber a existência de um processo político que foi sendo desenhado baseando-se em um determinado *modus operandi*, no qual fomenta o debate acerca dos critérios defendidos na luta por escolas que garantam a manutenção dessa *cultura* específica.

O coletivo nacional denominado *Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda* surgiu em contraposição à ideologia inclusiva proposta nos projetos educacionais do Plano Nacional de Educação.⁴⁶ A divulgação do vídeo via *YouTube* realizado por uma liderança relevante na *Comunidade Surda*, Nelson Pimenta, intitulado “Fechamento do INES. Absurdo!!!!” viralizou nas redes sociais e inflamou as discussões entre componentes da comunidade, mobilizando alguns surdos no país e culminando na manifestação política nos dias 18 e 19 de maio de 2011, em Brasília, organizada pelo coletivo. Adiante, é apresentado um relato das experiências vivenciadas nesse momento político promovido pelo movimento em questão a partir da imersão no coletivo por meio do ativismo e apoio ao *ideal surdo*.

2.1.2. Relatos de uma mobilização de surdos a partir do olhar “não surdo”

No primeiro semestre do ano de 2011, através da imersão no campo e envolvimento com questões que diziam respeito à Associação dos Surdos do Ceará (ASCE) e seus representantes, tive conhecimento da notícia de que Nelson Pimenta (SP), líder surdo, havia publicado um vídeo com um depoimento exaltado, revelando a todos sua indignação com as decisões do MEC, expondo os motivos pelos quais não deveria ser permitido que o INES fosse fechado, incitando uma articulação a nível nacional de grande parte das instâncias representativas das pessoas com surdez, para que fossem à luta pelos seus direitos. Mais adiante, esse ponto será retomado a fim de detalhar como se deu o início da articulação, segundo o relato das lideranças do *movimento surdo*.

Informações confusas disseminaram-se entre a comunidade em torno do possível fechamento do INES, principalmente nas listas de *e-mails* e redes sociais como *Facebook* e

⁴⁶ O projeto foi sancionado na quarta-feira 25/06/2014 e publicado no *Diário Oficial da União* pela presidenta Dilma Rousseff, sem vetos à versão que foi aprovada no dia 03/06/2014 pelo Congresso Nacional.

YouTube; nesse período, poucos eram os surdos envolvidos nessa questão, e grande parte da comunidade surda em Fortaleza ainda desconhecia tal situação. Através da participação em encontros semanais que já estavam acontecendo havia algumas semanas, em abril de 2011, por um pequeno grupo de líderes surdos e ouvintes (cerca de 10 pessoas), foi possível conhecer do que se tratava a questão da provável paralisação da principal escola para surdos do país. Alguns surdos me conheciam por já terem sido interlocutores de pesquisas anteriores, e tinham proximidade devido ao contato pré-estabelecido anos antes por motivações pessoais; desse núcleo também participavam pais de alunos surdos e familiares envolvidos e interessados com a causa. A principal pauta das reuniões girava em torno da articulação de uma passeata que ocorreria em aproximadamente um mês.

Após a participação em algumas dessas reuniões que aconteciam semanalmente no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), localizado em um bairro nobre de Fortaleza, foi-me permitida, a partir de uma solicitação minha, a minha ida a Brasília juntamente com (e como) as lideranças do Ceará, que, somando surdos, intérpretes e familiares, totalizavam em torno de 15 pessoas. No intuito de que pudesse participar das reuniões que ocorreriam nos dias da manifestação, fui realocada como “liderança”, integrada na lista de *e-mails* oficial da organização nacional e também no grupo privado do *Facebook*, locais onde aconteceram (e acontecem até hoje) as principais articulações, a circulação de informações e a integração entre os envolvidos na organização desse ato em específico.

Havia um compromisso ético em não protagonizar a luta dos surdos naquele espaço e entre tantos sujeitos já envolvidos intimamente com a causa há muito mais tempo. Minhas contribuições foram de ordem prática: responsabilizei-me por fazer um registro fílmico e fotográfico no período do ato e acompanhar de perto a passeata para que posteriormente eu realizasse um relatório das articulações do movimento.

Próximo ao dia da viagem a Brasília, descobri que o meu principal informante e via de acesso aos demais líderes surdos não estaria presente no ato; preocupações surgiram ao tentar articular quais seriam as estratégias de aproximação com as pessoas nos dias do ato

político. Um detalhe importante: essa preocupação era oriunda do fato de que, apesar do meu conhecimento da língua nativa, que me possibilita ter o mínimo da comunicação com as pessoas surdas, ainda assim esse conhecimento era raso o bastante para que eu deixasse escapar a profundidade do significado da fala do sujeito. Então, a experiência lembra o que professor Magnani (2007) relata quando participou de uma festa junina organizada por surdos em São Paulo. Interessante quando ele afirmou que

Como um estrangeiro, caminhava no meio deles apreciando as rodinhas de conversa, dos grupos de amigos, os casais, as conversas, a forma como estavam vestidos; pelo fato de não dominar a língua de sinais, não me prendi a nenhum grupo, nem procurei decifrar o que diziam; interessava-me, nesse momento, fazer uma imersão nesse ambiente novo, cujo código básico de comunicação me era estranho. (MAGNANI, 2007, p. 9).

A situação tornou-se menos dramática devido ao conhecimento básico da língua de sinais suficiente para perguntar o nome, o sinal⁴⁷, e compreender algumas frases que o sujeito viesse a falar, eventualmente; uma empreitada inédita e desafiadora que proporcionaria uma experiência basicamente visual, pois as apreensões se dariam principalmente pela observação dos corpos e seus gestos em torno daquele evento. A priori, já havia um compromisso com a comunidade surda, e o desenho inicial da pesquisa estaria se moldando nesse contexto: sem hipóteses ou premissas.

Diante de um fato histórico de extrema importância para esses sujeitos, o discurso nativo que perdura até hoje é que tal evento marca um momento singular na trajetória da *Comunidade Surda Brasileira*. O processo político fomentado por aqueles agentes constitui parte de uma invenção histórica de empoderamento surdo, que refletiu nas políticas públicas para esse público.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, cerca de 15 pessoas designadas como lideranças cearenses foram a Brasília, e um ônibus com outros surdos e familiares para agregar forças nas passeatas e nos atos políticos que estavam programados para ocorrer nesses dois dias. A

⁴⁷ O *sinal* de uma pessoa é uma atribuição que significará e, eventualmente, substituirá o nome do sujeito. Como os nomes próprios são escritos datilologicamente, ou seja, letra por letra, a fim de uma economia da linguagem, é criado um sinal específico para cada pessoa e que está relacionado, geralmente, a um aspecto físico da mesma.

programação oficial e distribuída em *folders* que estava prevista girava em torno dessas atividades: dia 19, manifestação em frente ao MEC, com sugestão de acampamento; dia 20, passeata partindo do Museu Nacional até o Congresso.

Ao chegar ao aeroporto, agrupei-me com três pessoas surdas e uma intérprete. Alugamos um carro e fomos ao encontro de uma centena de surdos que já estavam aglomerados em frente ao prédio do MEC. O primeiro impacto que tive – e se é necessário considerar que, inclusive, tal situação faz parte de um conjunto de características incluídas na categoria do que os próprios nativos denominam de *Cultura Surda* – foi o fato de que os agrupamentos de surdos que já se encontravam em frente ao prédio do MEC traziam bastantes instrumentos sonoros: tambores, bumbos, cornetas, apitos, buzinas. Muito longe de representar um movimento silencioso e frágil, como é esperado de um grupo de pessoas deficientes e “sem voz”, os surdos não mediam esforços para se fazerem notórios naquela manhã de quinta-feira, e vez ou outra, funcionários da burocracia política se estendiam pelas janelas, curiosos para entender de onde vinha tanto barulho.

Quando me referi ao fato de que esse tipo de comportamento “barulhento” se constitui como sendo característica da *Cultura Surda*, tomo por referência o discurso nativo da construção de uma identidade específica, e de relatos que pude coletar ao longo do meu contato com pessoas surdas, especificamente usuárias da *Libras*. Conversando com alguns surdos, em outras ocasiões que não esta, alguns afirmavam que gostam do “barulho”: na realidade, quanto maior a vibração do corpo que emite o som, maior o impacto físico no corpo do indivíduo, fazendo-o sentir a sintonia da música, das batidas do bumbo, da emissão de qualquer que seja o som. Nas oportunidades que tive de visitar a ASCE, frequentemente o aparelho de som estava ligado, e em volumes elevados, impossibilitando que os poucos ouvintes que ali estavam se escutarem e conversarem oralmente. Aquilo me intrigava bastante, pois não entendia qual vantagem havia naquela situação. Contudo, após conhecer melhor o universo desses sujeitos, recorrentemente sabia de festas em boates onde muitos jovens surdos combinavam de se encontrar. Isso também aconteceu em Brasília: no sábado, alguns jovens surdos que ainda permaneciam na cidade combinaram uma “balada” em comemoração aos dias de luta da *Comunidade Surda*.

Em frente ao prédio do MEC, muitos cartazes estavam erguidos: reivindicações por igualdade de direitos, respeito à diferença e principalmente, pelo direito de participar das decisões que lhes dizia respeito. O lema “Nada sobre nós sem nós”, escrito em letras garrafais nas faixas trazidas pelos surdos, remetia a uma discussão célebre entre os estudos das pessoas com deficiência e suas lutas políticas⁴⁸.

As faixas apresentavam reivindicações em favor das escolas bilíngues para crianças surdas em vez das escolas inclusivas, e essa é uma das pautas mais polêmicas trazidas pela Comunidade Surda porque, diante das lutas defendidas pelos movimentos dos deficientes físicos, a necessidade da inclusão é um fator primordial para que tais sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos, possuidores de direitos e deveres como qualquer outro indivíduo; a inclusão é o ápice da conquista dos direitos à cidadania.

Porém, o modelo inclusivo de educação é percebido por esse movimento como sendo um retrocesso, devido ao fato de que a língua utilizada na sala de aula não será a sua língua materna. Os deficientes físicos, intelectuais e visuais, por exemplo, utilizam como primeira língua o português, e não encontram maiores dificuldades em aprendê-la, sobretudo porque conseguem ouvi-la e replicá-la oralmente. Para as pessoas cegas, há a escrita do português adaptado, o sistema Braille, para que seja possível a leitura; não chega a ter o *status* de língua, mas sim de uma readaptação do símbolo gramático para que este possa ser capturado através do sentido tátil.

No caso dos surdos, o sistema de aprendizagem da língua portuguesa requer recursos que estimulem a oralização do sujeito, fazendo com que aprenda a ler lábios, emitir os sons e utilizar aparelhos auditivos. Há inúmeros debates que questionam esse método de aprendizagem, sobretudo os estudos de Fernando Capovilla (2006, 2008, 2011)⁴⁹, que são incorporados nos discursos da Comunidade Surda para embasar

⁴⁸ Em 1993, James Charlton publica “Nothing about Us without Us: Disability Oppression and Empowerment”, uma das primeiras produções que se dispôs a realizar um panorama teórico que debatesse a questão das opressões à deficiência, realizando comparações entre outros tipos de opressão, dentre eles o racismo, o sexismo e o colonialismo.

⁴⁹ Fernando César Capovilla, pesquisador e professor em psicologia (USP), realiza a mais de 10 anos pesquisas sobre neuropsicolinguística cognitiva, desenvolvendo estudos que apresentam em seus resultados fatores que comprovam a eficácia do ensino da língua de sinais na primeira infância para que a criança surda

cientificamente um argumento que vem sendo defendido pelos sujeitos em seus debates internos ao movimento social.

Foi devido a esse fato que, quando um dos líderes surdos de Brasília, Nelson Pimenta, gravou o vídeo explicando o “fechamento” do INES, a reação da Comunidade Surda foi de surpresa e medo de um possível retrocesso, comparando com o que ocorrera em Milão, onde o modelo definido como o ideal para o ensino de crianças surdas era o oralista. O que iria acontecer no instituto, segundo a proposta do Ministro da Educação na época, Fernando Haddad, seria uma abertura para que as crianças não surdas também fossem matriculadas na escola, e paulatinamente fosse realizada a política de inclusão, propondo aos estudantes uma dupla matrícula, na qual a *Libras* seria ensinada em um contraturno.

Esse vídeo tomou proporções inesperadas, e segundo o relato de uma das líderes de quem consegui contato na época, a história começou bem antes da divulgação dessa notícia; com a participação de surdos paulistas na Conferência Estadual de Educação em 2010, de onde saíam as propostas a serem levadas ao CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2011, e posteriormente ao PNE. Alguns relatos circulavam entre as instituições organizadas dos surdos, principalmente notícias vinculadas à *Revista FENEIS* (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), afirmando que as propostas de escolas bilíngues já estavam sendo barradas nas plenárias locais com o argumento de que tais escolas tinham caráter segregacionista. Um dos participantes da Conferência narrou que

As minorias todas que participavam do EIXO 6 combinaram que todos os grupos estariam votando a favor das propostas de todos os grupos de minorias, que todos os movimentos respeitariam a opinião dos grupos, uma vez que cada minoria é que sabe o que é melhor para seu próprio grupo. E assim fizemos: votamos a favor de todas as propostas que foram destacadas por todos os grupos minoritários – movimentos dos Negros, Quilombos, Índios, MST – Movimento dos Sem Terra – Movimento dos Estudantes, professores etc.

Nas nossas costas, depois que saímos da Plenária, esses grupos foram chamados para uma reunião com as pessoas do Governo Federal – MEC e de representantes de ONGs, que os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, inclusive alegando que éramos contra a inclusão.

consiga construir o léxico necessário para a compreensão de mundo, e posteriormente possa associar os significados aos códigos escritos do português em um segundo momento.

Assim, no dia seguinte, ficamos surpresos quando, das 11 propostas que havíamos conseguido destacar, com apoio de todos os grupos, foram rejeitadas 7, somente 3 propostas foram aprovadas [...]. (Neivaldo Zovico, texto do blog “Acessibilidade para surdos”, 3 de abril de 2010).

Porém, segundo Mariana (líder pernambucana), essas notícias não tiveram grande impacto, pois houve pouca divulgação em massa, e as discussões não tomaram grandes proporções. Somente em março de 2011, quando o MEC já estava implementando as políticas de inclusão na prática, e Nelson gravou o vídeo que se tornou responsável por ser o principal veículo de difusão desse assunto, alcançou a audiência dos surdos que não necessariamente estavam diretamente vinculados às discussões de ordem política. Então, muitos surdos que se encontravam na manifestação de maio eram estudantes de ensino médio, crianças, havia familiares e professores ouvintes, que tiveram conhecimento da causa através do repasse das informações das lideranças locais.

Jovens surdos com nariz de palhaço carregavam faixas onde estava escrito “Respeito à Cultura Surda”, e em vermelho “Fora Martinha Clarete”, até então diretora de Políticas de Educação Especial; “Não à inclusão homogeneizadora”, “Inesquecível para a educação dos surdos – INES”, “Professores Surdos Já!”, compunha o cenário das primeiras movimentações da quinta feira, 19, em frente ao prédio do MEC.

Comecei aos poucos a me distanciar da comitiva do Ceará, para poder capturar algumas imagens e transitar por outros agrupamentos, organizados até então por região. A maioria das pessoas estava vestida com a blusa oficial, onde estava inscrita a logomarca do movimento, composta pela frase “Escola Bilíngues para Surdos”. Algumas comitivas trouxeram bandeiras de papel dos seus estados, customizaram as suas camisas incluindo elementos que caracterizassem de onde aquele grupo era oriundo.

Especialmente nesses dias de manifestação, a vontade de ocupar o maior número de espaços possíveis era latente. Dentro do prédio do MEC, acontecia uma reunião entre o Ministro Fernando Haddad e alguns representantes surdos: Paulo Bulhões, vice-presidente da FENEIS, Flaviane Reis, pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia, Nelson Pimenta, autor do vídeo que difundiu a notícia, Messias Ramos, diretor da FENEIS no

Distrito Federal, Mariana Hora, autora do abaixo-assinado contra o fechamento do Colégio Aplicação do INES, e Sueli Fernandes, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná. Do lado de fora do prédio, discursos inflamados de outras lideranças regionais eram propagados, muitos surdos realizavam círculos em torno dessas falas, filmando e aplaudindo.

A próxima atividade ainda para a manhã de quinta-feira, 19, era a ocupação do Senado Federal. Na realidade, uma audiência fora convocada pelo senador Lindberg Farias (PT/RJ), presidente da Subcomissão Permanente de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência, e cerca de 200 participantes ocuparam a sala da Comissão de Assistência Social, restando ainda outros manifestantes que ocuparam o lado externo do auditório. Consegui entrar, por sorte, antes de barrarem as entradas, pois realmente não havia mais espaço naquela sala. Alguns deputados presentes olhavam ao seu redor de maneira perplexa, expressando surpresa diante de tantas pessoas surdas que se articulavam de maneira bastante organizada.

Alguns deputados se pronunciaram em favor dos surdos, e a sessão terminou com um espírito de vitória por parte da comunidade: o documento onde estavam incluídas as propostas de escolas bilíngues, antes da mudança realizada pelo CONAE 2011, foi entregue em mãos ao ministro Fernando Haddad e cópias foram distribuídas entre os parlamentares presentes.

À tarde, mais passeatas foram realizadas em torno do prédio do MEC. Não houve pausa para descanso, e, ao entardecer, todos os manifestantes se agruparam nos gramados do Congresso Nacional para realizar uma homenagem aos surdos que estudaram no INES na época em que a língua de sinais era proibida. Ao anoitecer, os manifestantes acenderam velas em referência aos surdos que resistiam em conversar em *Libras* nos corredores do INES, na calada da noite, à luz de velas.

Na manhã da sexta-feira, 20, contabilizou-se a presença de 4 mil pessoas na passeata que partiu do Museu Nacional rumo ao Congresso Nacional. A rampa do Museu serviu de palanque para as lideranças estaduais realizarem seus discursos; a organização da

passeata e a disposição dos grupos foi feita por estado, e um líder de cada grupo foi escolhido para representar na rampa a sua delegação, dispostas de maneira tal que cada líder estivesse posicionado em frente a cada grupo de pessoas e pudesse repassar as coordenadas de como se daria a passeata.

Eu estava presente, equipada com câmera e filmadora, no meu papel de relatora do evento. Ao mesmo tempo, vesti minha blusa oficial do movimento e firmei em meio àquele grupo os meus posicionamentos acerca das lutas da comunidade. O detalhe mais importante para mim, como pesquisadora, nessa manhã, foi o fato de que a minha interlocutora intérprete não se fez presente nesse ato, pois ela estava reunida com algumas lideranças produzindo uma nota de esclarecimento sobre as definições e as características do modelo da Escola Bilíngue; então, a princípio, vi-me completamente acuada e tentei me aproximar de outros intérpretes ali presentes.

O fato é que, ao se iniciar a passeata, percebi que a dinâmica dos grupos ao meu redor se dava de maneira tão atrativa que rompi novamente o medo de me “perder”, e fui ao encontro das pessoas, utilizando do pouco conhecimento que tinha de *Libras*. Comecei a filmar as pessoas, apresentando-me para algumas lideranças e pedindo-lhes as suas opiniões sobre aquele ato político (eu não era a única que fazia registros naquele momento, portanto, isso não se deu de maneira tão invasiva).

Paullo Vieira, líder surdo de São Paulo, falou com grande entusiasmo que lutava pelas Escolas Bilíngues, sendo estas muito importantes para a *Comunidade Surda*; enquanto eu passava entre os manifestantes, muitos se voltavam para a lente da câmera e diziam palavras de apoio, acenavam, demonstravam felicidade por estar naquele momento. Muitos surdos estavam com apitos e buzinas, bem mais do que no dia anterior; para minha grande surpresa, uma figura pública subiu no trio elétrico e anunciou apoio à causa do Movimento Surdo: Elke Maravilha, uma atriz e modelo russa que vive no Brasil há muitos anos e é bastante conhecida no campo das mídias televisivas. Ter uma figura artística apoiando a causa é de extrema importância, principalmente pelo fato de que a *Comunidade*

Surda no Brasil ainda é bastante desconhecida, e trazer uma figura pública para junto do movimento é criar oportunidades para que se ganhe certa visibilidade midiática.

Um trio elétrico foi conduzindo a passeata, que teve como ponto de chegada os gramados do Congresso. Durante o restante da manhã, seguindo pela tarde, ainda havia surdos nas ruas em movimento, quando representantes da FENEIS foram convidados a se reunirem com o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade). Quando soube dessa reunião, algumas pessoas próximas a mim da delegação do Ceará decidiram ir, e tentar participar desse momento. Fomos sem saber ao certo onde essa reunião estava acontecendo, mas, por sorte, conseguimos encontrar o lugar antes que a reunião tivesse chegado ao fim.

As falas da diretora da FENEIS, Patrícia Rezende, já se encontravam exaltadas, em respostas aos argumentos dos representantes do MEC, nos quais eles afirmavam que a proposta de educação especial é segregadora e excludente. Quando entramos na sala, mesmo prédio em que estava funcionando a Secretaria de Direitos Humanos, percebemos que o ambiente estava regido por tensões, e o diálogo entre os representantes de ambas as frentes não estava atingindo um consenso. Porém, ao final da reunião, a FENEIS entregou o documento que fora elaborado pela manhã daquela sexta, que se tratava de uma nota pública de esclarecimento ao MEC sobre as escolas bilíngues, nas mãos do presidente da Conade, que se comprometeu em verificar os documentos da CONAE e possivelmente alterar o que fosse necessário em detrimento das demandas da *Comunidade Surda*.

Após todos os representantes do MEC e da Conade terem se retirado da sala, conversei rapidamente com Patrícia, a fim de saber qual a percepção dela a respeito de tudo que ocorrera até aquele momento. Bastante emocionada, Patrícia ouvia a minha pergunta com atenção pelas mãos da intérprete, e naquele momento, eu me notei afetada por todo o sentimento que transbordava daqueles agentes. Tremi um pouco a voz, pensei “ela não vai notar isso”, mas também lembrei que lágrimas são visíveis. Ela me disse:

Eu acredito que ontem e hoje foi uma vitória muito poderosa para nós surdos. A manifestação mudou tudo... chamou a atenção da mídia, dos políticos, do Conade, do Senado, e isso desestruturou. Eu acredito sim que vai ser uma luta

contínua, eu acredito que houve vitórias positivas. É claro, há divergências... (nesse momento, ela para de sinalizar, e enxuga as lágrimas do rosto). Bom, eu acredito que vai haver mudanças a partir desse momento. Nós, surdos, já temos uma consciência diferente, que a luta deve ser contínua, ela não pode ser perdida. E nós vamos sim, chamar atenção, buscar saber o que está acontecendo, o que cada político está fazendo, saber as ações... e se eles não mudarem, nós vamos fazer mais manifestações, sempre buscando nossos direitos. (Patrícia Rezende, Brasília, 2011).

A sensação transmitida por aqueles agentes era de *vitória*. Mesmo que nada ainda estivesse encaminhado concretamente, a esperança de um retorno positivo do Estado baseava-se na forte repercussão midiática que as manifestações alcançaram. Após cumprir a programação prevista pela FENEIS, algumas lideranças surdas e intérpretes continuaram suas reuniões nos espaços de confraternização, mantendo o clima de *superação e conquista*.

Festejando o início de um novo ciclo de ações em prol da *Comunidade Surda*, as falas dos agentes ratificavam a força do movimento exaltando exemplos anteriores das suas conquistas; em nome de uma herança oriunda das antigas lideranças surdas, os jovens que estavam presentes nessa manifestação empoderaram-se da responsabilidade de continuar adiante nas lutas pela comunidade, assumindo a *história surda* nas suas experiências individuais.

A partir desses fatos, a continuidade da organização ocorreu através dos espaços virtuais, a partir dos quais foram coletados vários informes, documentos oficiais, debates, que ajudaram a perceber as estratégias adotadas pela comunidade na luta pelas escolas bilíngues.

CAPÍTULO 3 – AS CONSEQUÊNCIAS DA MOBILIZAÇÃO POLÍTICA E A CONSTANTE LUTA POR *RECONHECIMENTO*

“Eu só estou pedindo RESPEITO. Respeito a pluralidade de idéias, pensamentos, teorias. Respeito à Libras, à Cultura Surda, aos Surdos que tanto lutaram e hoje estão conseguindo cada vez mais atingir espaços antes fechados para nós.” (Mariana Hora, *Em resposta ao e-mail da Sra. Maria Teresa Mantoan*, 2011)

Após o ato político ocorrido em Brasília, uma série de atividades foram sendo organizadas e articuladas, também por meio da *internet*, mobilizando redes de coordenações e lideranças regionais no intuito de alterarem o projeto de lei que dizia respeito às escolas inclusivas. A partir da lista de *e-mails* e de um grupo fechado no *Facebook*, muitas informações circularam e diversas pautas foram sendo construídas nesse espaço cibernético. Por meio desses espaços, alguns arquivos, relatos e depoimentos foram coletados para auxiliar na compreensão do contexto dessas mobilizações; dados extraídos a partir dessas redes informaram sobre uma dinâmica interna que contribuiu para dar início à análise proposta nesta pesquisa.

O intuito deste capítulo é discorrer sobre os investimentos simbólicos na constituição desse movimento e seus significados, percebendo como eles se afirmam enquanto *movimento social*, levando em consideração as práticas políticas por eles realizadas e que serão apresentadas neste momento. De início, alguns relatos serão expostos e organizados de acordo com o acompanhamento do processo, ainda que muitas outras ocorrências sobre as dimensões das mobilizações desses sujeitos não se façam presentes nesta pesquisa.

3.1. Construção de agendas e discursos: sobre as estratégias de luta da *Comunidade Surda*

Diante da positiva repercussão e visibilidade conquistada pelos surdos através dos atos políticos em maio de 2011, a principal agenda política continuou sendo a proposta pela mudança do texto do projeto inicial do PNE, que, segundo a perspectiva do movimento,

não daria garantias para a implantação das escolas bilíngues. O texto presente na Meta 4 do PNE apresenta a proposta de “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede de ensino.” As estratégias propostas no PNE em relação aos alunos com deficiência consolidam a implantação de reforços nas escolas regulares para que estas pudessem estar aptas a receber alunos com quaisquer tipos de necessidade especializada.

Estratégias:

4.1 Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem **atendimento educacional especializado complementar**, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2 Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o **atendimento educacional especializado complementar**, nas escolas urbanas e rurais.

4.3 **Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.**

4.4 Manter e aprofundar programa nacional de **acessibilidade nas escolas públicas** para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras.

4.5 **Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.**

4.6 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, 2011, *grifo meu*).

A maior crítica do *Movimento Surdo* em relação às estratégias da Meta 4 girou em torno do fortalecimento dos atendimentos educacionais especializados (AEEs) que, para o contexto da educação de surdos, não contemplariam as necessidades básicas de sua alfabetização, além de não dar chance para a convivência entre as crianças surdas,

dificultando sua sociabilidade. Com base nessa crítica principal, propostas de alteração do texto-base surgiram paulatinamente de acordo com as discussões e debates fomentados pela *Comunidade Surda*, que foram acontecendo pelo Brasil nos anos que sucederam os protestos de Brasília.

No período de 2011-2012, algumas pesquisas de campo foram realizadas, principalmente na cidade de Fortaleza-CE, de onde emergiram nomes importantes dentre a *Comunidade Surda* com repercussão nacional na luta pelas escolas bilíngues para surdos. Entre o período de março de 2013 a julho de 2014, o *locus* da pesquisa foi na cidade de São Paulo. Eventos acadêmicos, seminários, filmes e conversas informais fizeram parte da pesquisa de campo realizada, e trouxeram experiências bastante promissoras no que diz respeito às discrepâncias de pensamento entre pessoas com deficiência auditiva e integrantes da *Comunidade Surda*.

Audiências, palestras e manifestações foram organizadas pela comunidade a fim de divulgar a pauta nacional entre os surdos da cidade. A instituição que esteve responsável por essa difusão de informações nos estados foi a FENEIS, com o apoio das filiais locais. Nesses espaços, é possível notar que há discursos padrões que ressaltam a disputa política e discursiva pelo “melhor conceito” de *inclusão*, e é intenção realizar discussões que fomentem a construção de um ponto de vista sobre como os debates se apresentam em torno dessa questão. Tendo o conhecimento de que há um contexto de confronto político relacionado à elaboração de argumentos legais para a realização de uma política pública, fez-se necessário observar como os conceitos nativos de *cultura surda* e *identidade surda* vão sendo inseridos na construção das ideias a fim de justificar a necessidade das escolas bilíngues para surdos.

Em 2011, com a continuidade das organizações da *Comunidade Surda* nas redes sociais, a FENEI-CE promoveu uma sequência de ações politizadoras, visando divulgar as pautas para os demais surdos que não estavam envolvidos diretamente com as mobilizações. Ocorreu, logo após o ato em Brasília, um ciclo de exposições realizado pelas lideranças que viajaram a Brasília, com o propósito de repassar o que ocorrera a quem não

pôde estar presente no ato. Todas as lideranças – incluindo a mim, que viajei com esse “título” na lista de inscritos – tiveram que relatar as suas experiências na manifestação e explicar as pautas da educação bilíngue e educação inclusiva⁵⁰. O evento teve duração de um dia (manhã e tarde) e contou com a presença de aproximadamente 20 surdos. Na maioria das vezes, a dinâmica foi mais expositiva, com pouco debate: os surdos que estavam presentes se fizeram mais *ouvir* do que *falar*.

Organizado em âmbito nacional, um ciclo de debates e formações se seguiu, dentre elas o movimento denominado *Setembro Azul*, ocorrido no mês em que se comemora o Dia da valorização das Línguas de Sinais (10 de setembro) e o Dia do Surdo (26 de setembro)⁵¹. As principais lideranças de alguns estados começaram a divulgar vídeos com coordenadas organizativas, a fim de propor quais seriam as atividades que cada instituição representante da *comunidade surda* daquele estado envolvido deveria promover⁵². A orientação é que se constituíssem núcleos locais de formação para discutir as propostas sobre as escolas bilíngues com os surdos que ainda estavam alheios às pautas do período das passeatas em Brasília.

A convocatória de uma das líderes de Pernambuco, divulgada através de um vídeo na internet, sugeria que a luta dos surdos deveria ser difundida nas mobilizações locais, em uma continuidade do processo de conscientização da sociedade como um todo, na busca por maior visibilidade.

⁵⁰ Apresentei para os surdos que estavam reunidos na sede da FENEIS-CE, situada no bairro Aldeota, em Fortaleza, sobre a *história dos surdos na atualidade*. No dia, e hoje ainda mais, pareceu-me contraditório contar uma história dos surdos *para* os surdos; na minha concepção eles já saberiam na sua própria experiência de vida sobre o que eu falara. Depois compreendi o papel de formação contínuo que a FENEIS estabelece com seus membros e filiados; mesmo eu admitindo a eles “vocês já sabem dessa história melhor que eu”, não necessariamente isso era uma verdade. Como já mencionei, e também menciona Comerford (1999), eventualmente estaria eu sendo uma formadora para surdos que desconheciam mais da “sua história” que eu.

⁵¹ No Brasil, o Dia do Surdo é comemorado no dia 26 de setembro, devido correspondência com a data de fundação do INES, que ocorreu em 26 de setembro de 1857. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/Anexos/Cartilha_Dia_Nacional_Surdos.pdf> Acesso em: 02 set. 2014.

⁵² Segundo os dados coletados nas listas de *e-mails*, grande parte dos estados brasileiros (com exceção do estado do Maranhão e Tocantins) promoveram ciclo de debates e seminários locais para discutir a importância das escolas bilíngues e conscientizar outros surdos sobre tal temática.

É importante que os surdos debatam em grupos sobre a proposta das escolas bilíngues. [...] Cada estado é livre para se manifestar como quiser, seja pintando o rosto, ou em passeatas, diversas formas. As lideranças estaduais estão se organizando em grupos por todo o Brasil [...] e no dia do surdo é importante fazer uma ampla divulgação para que nesse dia todos possam participar, surdos, ouvintes, intérpretes, pais de surdos, amigos, todos precisam participar, para que juntos fortaleçamos a luta da comunidade surda. (*Mariana Hora, 21/07/2011, vídeo “Divulgação sobre SETEMBRO AZUL”*).

O movimento *Setembro Azul* é compreendido não somente como um prosseguimento das mobilizações relacionadas às escolas bilíngues, mas também como uma estratégia de fortalecer o discurso da *identidade surda* através da defesa da língua de sinais como marca definidora desses sujeitos. A agenda foi composta por uma série de atividades, baseadas nas seguintes pautas:

Dias 09, 12 e 16 de setembro – Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE nas Assembleias Legislativas Estaduais, e em outros espaços públicos com o objetivo de apresentar as sugestões de emendas feitas para o Plano Nacional de Educação em relação à educação de surdos. Voltado para parlamentares (deputados e vereadores), promotores, secretários e gestores em educação.

Dia 10 de setembro – Dia Mundial de Valorização das Línguas de Sinais – manifestações públicas durante todo o dia em todo o mundo.

Dia 26 de setembro – Dia Nacional dos Surdos – atividades sociais e culturais em todo o país, bem como apresentar carta-denúncia contra MEC em Ministérios Públicos Federais em todo o país. (FENEIS, 2011. *Material coletado da lista de e-mails*).

Segundo o discurso dos organizadores, a realização dos seminários estaduais teve como objetivo sensibilizar os representantes locais para a necessidade das escolas bilíngues, ocorrendo em sua maioria nas Assembleias Legislativas dos Estados que realizaram as atividades.

Como material de apoio na formação dos seminários locais, uma mídia em DVD foi preparada pela FENEIS e distribuída pelo país, contendo entrevistas e depoimentos a fim de serem transmitidos para fomentar os debates. Esse material possuiu bastante relevância dentro do movimento, no sentido de perceber como os sujeitos envolvidos na construção dessa demanda política se utilizaram de vários focos de referências, apoiando-se em figuras acadêmicas e em relatos de sujeitos com prestígio dentro comunidade. Com base nesse

conteúdo, é possível ter um panorama geral sobre as principais convicções que giram em torno da temática *Cultura Surda* e escolas bilíngues.

3.2. Texto-base: sobre os conteúdos de (in)formação de um discurso político

O vídeo inicia com o logotipo do “Setembro Azul” e o título “Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação – PNE”. Em seguida, aparece outro logotipo em referência ao Dia Mundial das Línguas de Sinais (10 de setembro), o logotipo oficial do coletivo, “Escola bilíngue para Surdos”, e por fim outra logo com uma data considerada importante pela comunidade, o Dia Nacional dos Surdos (26 de setembro).

A primeira parte do vídeo é a apresentação de um intérprete de Libras realizando a tradução do Hino Nacional Brasileiro, com a legenda da letra em português na parte inferior da tela. Como plano de fundo, aparece a bandeira do Brasil e fotografias de paisagens naturais, e ao final, figuras que representam a diversidade brasileira de animais, frutas, ecossistema etc. A partir de então, dá-se início à exposição das falas dos participantes.

Participaram das gravações nomes politicamente importantes no contexto desse movimento: o filósofo Prof. Dr. Emiliano Aquino, pai de uma criança surda e liderança do Ceará com forte representatividade nacional entre a *Comunidade Surda* após as manifestações de maio; a Prof^a. Dr^a. Gladis Perlin, surda, ativista, considerada uma das primeiras surdas a concluir mestrado e doutorado no Brasil, sendo autora da tese que consolida a concepção de *identidade surda* dentre as produções nativas⁵³; a Prof^a. Dr^a. Marianne Stumpf, surda, possui grande visibilidade no meio acadêmico, principalmente entre os graduados do Curso de Letras/Libras (modalidade à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina), por tê-lo coordenado entre os anos de 2009 a 2012; a Prof^a. Dr^a. Maura Lopes, ouvinte, pesquisadora e coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES); a Prof^a. Dr^a. Patrícia Rezende, surda, principal

⁵³ Intitulada *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade* (2003), a tese de Perlin apoia-se na perspectiva do pós-colonialismo, pós-estruturalismo e nos Estudos Culturais, trazendo categorias como *alteridade, diferença e identidade* para a compreensão do que é ser surdo.

liderança surda e, na época, Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, considerada heroína pela *Comunidade Surda*; e, por fim, a filósofa Prof^{ra}. Dr^a. Marilena Chauí, professora titular da FFLCH-USP. Além dessas lideranças nacionais, participam do vídeo também Colin Allen, Presidente do *World Federation of the Deaf* e Liisa Kauppinen – Presidente honorária do *World Federation of the Deaf*, expoentes internacionais para a *Comunidade Surda*.

A primeira fala apresentada é uma entrevista do Prof. Dr. Fernando Capovilla, professor do Instituto de Psicologia da USP, concedida à Rádio Jovem Pan, em 28 de junho de 2011. No vídeo em questão, o áudio da entrevista fora interpretado em Libras por Edgar Veras, TILS de Goiânia- GO.

Capovilla, ao ser indagado sobre a inserção de uma criança surda em uma sala de aula regular ser algo ruim para seu aprendizado, responde utilizando como referência sua pesquisa realizada sobre desenvolvimento de linguagem entre crianças surdas e deficientes auditivas⁵⁴. O pesquisador esclarece que

(criança) surda é aquela cuja língua materna é a Libras; deficiente auditiva é aquela cuja língua materna é o português. Por quê? Porque no caso da criança surda a perda é [...] profunda e pré-lingual, ou seja, antes dos dois anos de idade, ou em torno dos dois anos de idade. E no caso da (criança) deficiente auditiva, a perda é posterior ou não tão profunda, mas severa ou moderada. (CAPOVILLA, 2011, *entrevista para a Rádio Jovem Pan, 28 de junho de 2011*).

Ele afirma que a *Libras* deve sempre ser usada para educar e escolarizar a criança surda desde o ensino infantil no nível maternal até o quinto ano do ensino fundamental, pois é essencial que a aprendizagem seja realizada na sua língua materna. Ao assumir que a *Libras* é a língua materna das crianças surdas, Capovilla explica que ela é utilizada como metalinguagem e instrumento para o aprendizado e a aquisição do Português. A partir do

⁵⁴O Pandesb – Programa de avaliação Nacional do Desenvolvimento do Surdo Brasileiro foi uma pesquisa que abordou através de métodos avaliativos as competências como compreensão de textos e de sinais e qualidade de escrita de mais de 9 mil estudantes com surdez em 15 estados brasileiros. O Pandesb comprovou que a política de inclusão é benéfica para o deficiente auditivo, e para o surdo, ele se desenvolve melhor em escolas específicas onde ele pode aprender Libras, pois quem sabe língua de sinais aprende melhor a ler e escrever o português. (Fonte: *Revista Escola*, abr. 2014).

momento em que a criança aprende a ler e a escrever em português, ela desenvolverá o aprendizado da leitura orofacial (leitura labial).

Em tom de denúncia, o pesquisador comenta as propostas do MEC sobre a inclusão das crianças surdas nas escolas regulares, argumentando com base em suas pesquisas que a *Libras* é a língua mais indicada na educação de surdos. Citando o episódio que repercutiu entre o *Movimento Surdo* sobre o “fechamento do INES e Instituto Benjamim Constant”, ele acentua a “perda irreparável que seria para a educação brasileira, para a cidadania brasileira, para a cultura brasileira, pois são patrimônios intocáveis, que devem ser mantidos intocáveis.” (CAPOVILLA, 2011, entrevista). Por várias vezes, o pesquisador reitera que “não se pode privar uma criança de sua língua materna”, apontando resultados dos seus estudos como aporte de veracidade do seu argumento.

Descobrimos que a população escolar surda tem desempenho superior na Prova (provinha) Brasil quanto mais libras ela sabe. Ou seja, crianças de escola bilíngue, que tem libras e português, tem desempenho superior de leitura e escrita no português, bem como desempenho escolar e nas próprias provas do INEP. [...] **O surdo não é deficiente auditivo, ele tem uma diferença linguística, que é a libras, sua língua materna.** (CAPOVILLA, 2011, entrevista para a *Rádio Jovem Pan*, 28 de junho de 2011. Grifo meu.)

O argumento construído sobre a dicotomia *surdez/deficiência* fundamenta-se, nesse momento, com base na credibilidade científica; percebe-se que a busca por reconfigurar a concepção de surdez e afastá-la de um ponto de vista depreciativo trazido pelo modelo médico⁵⁵ da deficiência recorre ao discurso acadêmico, sendo este possuidor de visibilidade e confiabilidade dentre especialistas e a sociedade em geral.

Capovilla contesta de maneira veemente a ideia de que crianças surdas poderiam aprender a leitura orofacial em contexto de sala comum; segundo o pesquisador, a criança precisa ser, antes de tudo, alfabetizada, e o melhor contexto seria em uma escola bilíngue constituída de uma comunidade linguística sinalizadora da sua língua materna. O intérprete presente nas salas de aula, como sugere a política de inclusão do governo, perderia a sua

⁵⁵ De acordo com Diniz (2010), o modelo biomédico da deficiência afirma ser possível classificar e catalogar os impedimentos corporais indesejados em relação a um ideal de corpo normal. O foco está no indivíduo biológico, e há uma padronização da normalidade dos corpos. O modelo social da deficiência coloca em questão os aspectos sociais e as limitações não do corpo, mas do ambiente pouco apto para se adequar às diversidades da vida humana.

função, pois a criança que ora foi tirada do contexto de alfabetização em *Libras*, desconheceria tal língua, e não teria fluência em nenhuma das línguas em questão.

De acordo com sua fala, os pais das crianças surdas estariam ao lado dessa luta, pois vivenciam situações de lamento por parte de seus filhos, que reclamam da impossibilidade de compreender o que os professores repassam, considerando-se “burros”. Capovilla aponta para a perda de *autoestima* e o estímulo para a aprendizagem da criança, que sofrerá em contexto de inclusão por não conseguir compreender o conteúdo escolar e possivelmente obter um rendimento inferior ao de seus colegas em sala de aula. Nesse caso, a rejeição e a desvalorização da sua diferença dentro desse contexto é decisiva para que o surdo se sinta excluído e discriminado; sua diferença entre os demais é percebida como um defeito, e o faz ter uma percepção degradada de si. Diante dessa perspectiva, vale sublinhar as contribuições honnetianas sobre esse tipo de desrespeito, que revela como a ofensa e a desmoralização afetam diretamente a *honra* e a *dignidade* de uma pessoa; no contexto em que há uma denúncia de hierarquização entre uma *cultura surda* e um modelo de normalidade imposto pelos *ouvintes*, ocorre uma subjugação entre valores e modos de vida.

[...] se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade [...]. (HONNETH, 2003, p. 217-218).

Com base na leitura realizada por esse movimento social, a *identidade surda* se constitui principalmente através do contato com a língua de sinais e da convivência com seus iguais, pois a troca de experiências estimula a identificação de *trajetórias* e *carreiras morais*. Capovilla afirma no seu discurso que o atendimento especializado em contraturno, proposto pelo governo, não substitui uma comunidade escolar linguística sinalizadora, em que há grupos de crianças que estão aprendendo a mesma língua em conjunto. Em estudos com grupos de pessoas estigmatizadas, Goffman já havia percebido que

[...] os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria,

estando esses próprios grupos sujeitos a uma organização que os engloba em maior ou menor medida. E observa-se também que quando ocorre que um membro da categoria entra em contato com outro, ambos podem dispor-se a modificar o seu trato mútuo, devido à crença de que pertencem ao mesmo 'grupo'. (GOFFMAN, 1982, p. 38-39).

Segundo a entrevista de Capovilla, é interessante notar que há uma forte resistência à política de educação inclusiva, em que ele afirma que todo o patrimônio construído em torno de uma escola especializada para o ensino de surdos

está sendo perdido por uma política completamente aversa à evidência científica. Antes de jogar, de brincar com a vida de 6 milhões de surdos e deficientes auditivos brasileiros, **é importante levar em consideração o que a ciência tem a dizer**. E a nossa pesquisa, que é a maior pesquisa do mundo, financiada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, pelo CNPq, financiada pelo próprio Ministério da Educação, CAPES e Inep, mostra que é necessário ter extremo cuidado com essa população. **Eles não são deficientes auditivos**, ou seja, que o surdo tem uma diferença cultural e linguística importantíssima e que deve ser preservada, deve ser **reconhecida**. (CAPOVILLA, 2011, *entrevista para a Rádio Jovem Pan, 28 de junho de 2011*. Grifo meu.).

Nesse momento o argumento da credibilidade científica no apoio à causa surda é novamente ressaltado. Referenciando os principais institutos brasileiros de pesquisa, o psicólogo enfatiza que a *Cultura Surda* e as suas demandas têm consistência que justifica as políticas públicas reivindicadas. O ideal de *inclusão* para o contexto das pessoas surdas é, portanto, revisado; a proposta defendida traz elementos que fogem ao parâmetro proposto pelo MEC, pois o argumento é que

os alunos devem ser agrupados para que haja ensino e aprendizagem eficaz, para que não seja fingimento; para que a inclusão escolar não seja só uma carta de boas intenções ou uma fachada para inglês ver, mas seja uma realidade que efetivamente beneficie a criança.” (CAPOVILLA, 2011, *entrevista para a Rádio Jovem Pan, 28 de junho de 2011*.).

Ao final da entrevista, Capovilla se insere no contexto da representatividade ao afirmar que “fala em nome de 6 milhões de surdos, deficientes auditivos e de seus pais” no intuito de contribuir, através de suas pesquisas, com a fomentação de políticas públicas de qualidade para esse grupo social. Com teor inflamado em seu discurso, Capovilla admite sua paixão pelo projeto que realiza, e que isso seria o motor para continuar suas pesquisas.

Em seguida, a próxima fala apresentada é do Prof. Dr. Emiliano Aquino, professor de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, em um vídeo exclusivo, interpretado em *Libras* por Mariana Farias. O intuito do seu discurso é esclarecer algumas dúvidas frequentes sobre as escolas bilíngues para surdos. A primeira delas é referente ao posicionamento da *Comunidade Surda* com relação às escolas especiais.

Com efeito, a repercussão negativa que o movimento trouxe ao levantar primeiramente a bandeira “Inclusão não!” deixou uma série de outros movimentos confusos e hesitantes com a ideia, principalmente o movimento das pessoas com deficiência. Algumas semanas antes das manifestações em Brasília, ocorreu no dia 16 de maio de 2011 uma passeata com quase 800 pessoas, incluindo surdos, pais e professores, partindo do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) pelas ruas de Fortaleza, tendo como objetivo protestar contra o fechamento do INES e a favor das escolas bilíngues. Caminhando em direção à Assembleia Legislativa do Ceará, algumas lideranças e representantes da *Comunidade Surda* presentes, inclusive o Prof. Emiliano Aquino, participaram nesse mesmo dia de uma discussão sobre o PNE promovida pela AL, organizada pela Comissão da Educação e presidida pela Deputada Rachel Marques (PT), que convocara os movimentos sociais locais para se fazerem presentes nesse debate. Ao entrarmos no Plenário 13 de Maio, o espaço já se fazia preenchido por dezenas de vozes, cujas faixas e cartazes traduziam seu apoio à escola inclusiva. Grupos organizados, como o Centro de Apoio a Mães dos Portadores de Eficiência (CAMPE – CE), trouxeram faixas com mensagens “Educação Inclusiva pra valer”⁵⁶, e alguns militantes cadeirantes também estavam no local. Uma das principais lideranças do movimento em apoio à inclusão escolar, Keila Chaves⁵⁷, defendeu o ponto de vista da escola acessível para todos, contra o segregacionismo das escolas especiais. Não foi por acaso que a receptividade para com os surdos deu-se de maneira desfavorável; com uma chegada retumbante, os surdos interromperam a hegemonia da Casa, indo de encontro ao ideal proposto pelos outros

⁵⁶ Em referência ao grupo mais abrangente “PNE pra valer”, do qual o CAMPE faz parte. Informações disponíveis em: < <http://pnepravalor.org.br/parceiros/>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

⁵⁷ Integrante do Fórum Municipal de Educação de Fortaleza e cofundadora do Centro de Apoio a Mães dos Portadores de Eficiência (CAMPE).

movimentos. A sessão já havia se iniciado, e todos os olhares se voltaram para os manifestantes surdos que entravam no plenário por volta das 10h30min da manhã; ouvi rumores negativos com relação à postura anti-inclusiva do movimento, até comentários vexatórios insinuando que os surdos não “estavam entendendo nada sobre aquilo.” Emiliano inscreveu-se para discursar no púlpito como representante dos pais das crianças surdas e iniciou sua fala saudando todos os presentes, inclusive os representantes da luta pela inclusão escolar; em sua fala, ele trouxe o nome de Keila como companheira na luta por escolas de qualidade para seus filhos. A partir disso, o professor salienta as especificidades das crianças surdas e aponta para o cumprimento do Decreto 5.626, que se refere à educação de surdos em escolas e salas bilíngues, o qual a Secretaria de Educação Especial do MEC é acusada de não obedecer. Segundo o seu discurso, essa política de inclusão proposta pelo governo “manipula com a luta legítima [...] de outros pais e de outras pessoas com deficiência, que é uma luta nossa, que é uma luta irmã nossa, manipula com essa luta pra dizer que o surdo não tem especificidade”. Então, ele ressalta a diferença linguística das crianças surdas e que todas as demais que falam português devem estar em sala de aula cujo conteúdo seja ministrado na sua língua materna.

Mas qual é a língua do meu filho? Língua brasileira de sinais (aplausos e apitos). Com orgulho eu digo, meu filho é surdo, e a língua do meu filho tem que ser respeitada. E o meu filho tem direito a receber aulas em língua brasileira de sinais. [...] A proposta do AEE não se adapta ao surdo. Por quê? Imaginem vocês, se vocês tivessem um filho cego, vivessem em um país que todo mundo falasse a língua brasileira de sinais. O filho cego vê o sinal? Não. Meu filho surdo não escuta quando falam o português pra ele (aplausos). Simples. [...] Eu posso ter minha língua natural apenas no contraturno? Duas horas de aulas de Libras por semana a tarde, no AEE? [...] **Escola inclusiva, sim! Escola bilíngue para surdo, sim!** (Emiliano Aquino, discurso proferido em 16 de maio de 2011 na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, *grifo meu*).

Novamente pode-se perceber a constante tentativa de redirecionar a ideia de *inclusão* proposta pelo governo para uma configuração específica de acessibilidade das crianças surdas em relação ao seu aprendizado, como notado no discurso do Prof. Capovilla anteriormente, propondo uma *inclusão verdadeira*, que tem como foco a formação curricular da criança. A percepção negativa sobre as demandas do coletivo foi evidenciada também através da imprensa local, noticiando a passeata com a matéria intitulada “Surdos

protestam contra a inclusão educacional”⁵⁸, resumindo o ato com tal descrição: “Comunidade surda é contra a inclusão educacional proposta pelo MEC. Passeata e audiência pública hoje alertam para os prejuízos dos surdos estudarem em escola comum. O movimento é a favor da educação bilíngue para surdos.” (O POVO, 16 de maio de 2011, caderno *Fortaleza*).

Diante de vários entraves conceituais como esse anteriormente exposto sobre a ideia de *inclusão* que a *Comunidade Surda* propusera ao longo das suas manifestações, fez-se necessário um esclarecimento sobre qual seria a *real* postura, ou seja, a postura *oficial* do coletivo sobre esse debate.

Retomando a fala de Emiliano na mídia de formação para os seminários estaduais, o primeiro ponto a ser tratado refere-se ao esclarecimento da opinião da *Comunidade* com relação às escolas especiais. Ele afirma que “a luta dos surdos brasileiros e dos surdos do mundo” é contra as escolas especiais, pois elas estão alinhadas à concepção *oralista* de ensino, cuja metodologia está atrelada a um julgamento clínico da surdez, em que os alunos devem frequentar a instituição a fim de aprenderem a *falar*, tal como em uma clínica fonoaudiológica. Ou seja, devido à principal agenda desse Movimento ser a priorização do uso da língua de sinais, seria contraditório afirmar que tal coletivo estivesse em defesa das escolas especiais, já que elas não contribuem para a difusão da língua, sendo a escola bilíngue, portanto, uma reivindicação de transformação desse método. Emiliano cita a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, atestando que as crianças surdas devem ter à disposição uma escola bilíngue que impulse o desenvolvimento de sua *identidade surda*, e diferencia “A escola bilíngue para surdos, portanto, não é uma escola especial. A escola bilíngue para surdos é uma escola cujo fundamento é a língua”. Ele também toma como referência dados sobre os índices de evasão de surdos entre os anos de 2006 e 2009, ressaltando que o fechamento de classes e escolas que utilizam a Libras no processo de ensino e aprendizado tem resultado no desinteresse dos surdos em continuar

⁵⁸ Disponível em:
<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2011/05/16/noticiasjornalfortaleza,2244257/surdos-protestam-contra-a-inclusao-educacional.shtml>>.

frequentando aulas que não compreendem o seu conteúdo, configurando dessa maneira a exclusão escolar.

O segundo ponto apresentado refere-se à questão da preferência das escolas específicas em vez das classes comuns com atendimento educacional especializado. Ele retoma o motivo apresentado anteriormente, reiterando que os surdos estão sendo excluídos das escolas através de um sistema que não permite que sua comunicação seja realizada de maneira fluida, sem a convivência com outros usuários de Libras.

Emiliano exemplificou seus argumentos em prol das escolas bilíngues a partir da sua experiência como *pai* de uma criança surda; pela primeira vez em seu discurso, ele apresentou um relato do seu cotidiano, que convergiu com o seu ponto de vista sobre o assunto.

Meu filho, por exemplo, ele convive com outras crianças surdas quatro horas por dia, de segunda a sexta. A maior parte do tempo ele convive com outras crianças ouvintes e com adultos ouvintes. [...] Com qual experiência meu filho vai constituir sua identidade linguística? Que ele vai aprender a língua? Que ele vai se identificar com a língua? (Emiliano Aquino, discurso proferido para a mídia produzida pelo coletivo *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda*, setembro de 2011).

O terceiro ponto apresentado se refere à seguinte dúvida: será que a criança surda não está sendo impedida de conviver com a diversidade humana que existiria na escola regular? Emiliano argumenta que esse pensamento é preconceituoso e generalista; na realidade, uma escola de crianças surdas se caracteriza tão diversa como qualquer outra, devido ao fato de não haver homogeneidade entre os surdos – no ideal da escola bilíngue, existiriam surdos de diferentes classes sociais, formações culturais, orientações morais e religiosas, homossexuais, negras, indígenas, brancas, de várias regiões da cidade etc.

Nesse momento, percebe-se que há uma ligeira adesão à ideia de multiplicidade cultural, que pouco é discutida em um contexto onde se busca uma homogeneização dos interesses, e uma padronização dos discursos sobre *identidade surda*, ainda que nos estudos realizados pelos “nativos”⁵⁹ admita-se que não somente o coletivo, mas as pessoas com

⁵⁹ Cf. PERLIN (2003).

surdez em geral, constituem-se através de uma pluralidade cultural vasta, como citado na fala do professor.

Ao final, em resumo, Emiliano retomou: “a escola bilíngue não é uma escola especial, pois ela não adere aos métodos da ideologia médica de percepção da surdez; a escola bilíngue para surdos é a escola que permite o acesso à língua de sinais para a criança e para o jovem surdo; devido à língua, a escola bilíngue para surdos permite que a criança viva de modo linguisticamente organizado, com acesso à diversidade e à pluralidade”.

Considerada uma das falas de grande importância presentes nesse material, o discurso realizado pela filósofa Prof^a. Dr^a. Marilena Chauí, mulher bastante renomada dentro a comunidade acadêmica no Brasil, declara apoio à luta dos surdos com base no que ela conceitua de *democracia plena*; percebe-se que a professora participa desse contexto como um *liaison* entre o universo da *Comunidade Surda* e a sociedade *ouvinte*, possuindo credibilidade para inserir a sua análise sobre as demandas surdas entre outros campos de conhecimento.

Interpretada por Andréa Venancino, a professora inicia sua fala apresentando-se como uma veterana na participação de movimentos sociais diversos na luta pela democratização no Brasil, e reconhecendo a devida importância dessas lutas sociais em um contexto político de democracia. Ela vincula os atos de manifestação das demandas dos surdos como uma evidência de resistência social em relação ao Estado, e que tal movimento não pode ser “atropelado” pelo Governo e pelo Ministério da Educação, por melhores que sejam as intenções. A professora propõe um maior diálogo entre o Estado e o *Movimento Social Surdo*, este que detém maior conhecimento das melhores técnicas de ensino para crianças com surdez.

O Movimento dos Surdos sabe exatamente como se dará uma **verdadeira inclusão**; a inclusão só será feita se, pelo aprendizado e pela educação, os surdos tiverem uma posição igual à dos não surdos, e portanto a inclusão se fará depois do processo educacional. O risco de fazer uma inclusão no processo educacional, tornando homogêneos todos os estudantes, é produzir o resultado contrário, é produzir exclusão. (Marilena Chauí, discurso proferido para a mídia produzida pelo coletivo *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda*, setembro de 2011, *grifo meu*).

A professora apresenta três propostas para que esse diálogo entre os agentes envolvidos se efetive: o MEC deve atender a reivindicação da demanda do movimento surdo a respeito do que eles entendem pela educação que devem receber e a forma de inclusão proposta; abrir o diálogo do ministério com esse movimento, para que haja uma compreensão recíproca e negociações; que o país se sinta preocupado por essa questão e compreenda que a **verdadeira inclusão** só acontece entre aqueles considerados iguais.

A busca pela igualdade é proposta pelo movimento a partir de uma educação específica; percebe-se que essa ideia se refere principalmente à lógica de *igualdade de oportunidades*, afastando-se da concepção de igualdade que homogeneiza os sujeitos.

Outra mulher de grande relevância dentro da *Comunidade Surda*, autora de pesquisas e livros que teorizam sobre a *identidade e cultura surda* e que servem de escopo para uma série de pesquisas na área, a Prof.^a Dr.^a Gladis Perlin, surda, apresenta-se oficialmente como pesquisadora da UFSC, apoiadora da causa bilíngue e representante da comunidade. Sua voz é traduzida pela intérprete cearense Aline Sousa. Ela inicia sua fala mencionando a pesquisa do Prof. Capovilla, e reitera que a pedagogia surda é diferenciada, assim como existem pedagogias específicas para outros grupos minoritários, tais como os indígenas, os quilombolas e os educadores do campo, que têm suas próprias metodologias de ensino. Pela primeira vez no material, é tocado no assunto de *formação de professores* para a atuação nas escolas bilíngues. Essa pauta também faz parte do conjunto de demandas desses surdos, mas não é dada tanta prioridade nas falas das lideranças quanto à questão da educação das crianças surdas. Ela faz menção à possível criação de um curso à distância de formação sobre Pedagogia Bilíngue⁶⁰ em Santa Catarina, em apoio a esse movimento, e tornar proficientes em *Libras* aqueles professores que não forem surdos. Em seguida, a fala da Prof.^a Dr.^a Marianne Stumpf, surda, na época coordenadora geral do curso de Letras Libras/EaD da UFSC, confirma o compromisso de formação e difusão dessa perspectiva metodológica, apontando os dados relativos à situação do curso no país; cerca de 900

⁶⁰ Seria o uso de metodologias de ensino que propõem trabalhar sob a ótica de estimular o desenvolvimento e a utilização, pelo surdo, de duas línguas, e não apenas a língua de sinais, que deve ser sempre a primeira língua ou língua natural. Para isso, o uso de imagens e artefatos visuais facilitaria o aprendizado das crianças surdas.

alunos realizavam o curso em 15 polos espalhados pelo país, dentre licenciados e bacharéis surdos e ouvintes, sendo preparados para o mercado de trabalho, com a primeira turma já formada em licenciatura de 9 polos no Brasil. Ela ressalta que o MEC tem apoiado o curso Letras Libras, mas que uma série de limitações põe em risco a sua continuidade. Marianne ressalta que a formação de qualidade de professores surdos e intérpretes se faz necessária diante da necessidade de profissionais qualificados para assumir a causa bilíngue.

O então presidente da *Federação Mundial de Surdos*⁶¹, Colin Allen, é entrevistado pela diretora e principal liderança surda do coletivo, Patrícia Rezende. A entrevista é realizada em *Gestuno*⁶², interpretada para Libras por Ana Regina Campello⁶³, e para o português por Edgar Veras e Flaviane Reis. Patrícia realiza a apresentação do presidente, solicitando-lhe que discorra aos parlamentares presentes nos seminários sobre a importância do texto da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* no contexto das escolas bilíngues para surdos. Ele afirma que há um equívoco de interpretação sobre o que diz a convenção, especialmente no que se refere ao Artigo 24, sobre a educação das pessoas com deficiência.

No Artigo 24 do texto da *Convenção*, são apresentados cinco tópicos que detalham os direitos educacionais das pessoas com deficiência; os Estados Partes assumem que essas pessoas tenham direito pleno à educação, assegurando o **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

⁶¹ Do inglês *World Federation of the Deaf*. Informações disponíveis em: <<http://wfdeaf.org/whoarewe>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

⁶² Língua Internacional de sinais, ou Língua Gestual Internacional, é considerada uma linguagem artificial, organizada pela Federação Mundial de Surdos para viabilizar a comunicação entre surdos de outros países. Informações disponíveis em: <<http://institutoemanuel.webnode.com.br/lingua-de-sinais/gestuno/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

⁶³ Liderança surda do Rio de Janeiro, ela juntamente a Patrícia, foram consideradas símbolos da luta surda em vários eventos da Comunidade Surda, inclusive homenageadas na festa da Associação de Surdos de São Paulo, no ano de 2014.

- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário **inclusivo**, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a **meta de inclusão plena**. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, Artigo 24, parágrafo 3, p. 29-30, *grifo meu*).

A educação inclusiva é, portanto, prioritária no contexto da *Convenção*, e fomenta ainda que o Estado Parte garanta “o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (Artigo 24, parágrafo 1.a). Porém, nos parágrafos que se seguem, há uma distinção no caso das pessoas cegas e surdas, e é com base nesse parágrafo que o *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda* apresenta seu argumento em defesa das escolas bilíngues.

O presidente da Federação Mundial de Surdos faz menção ao seguinte parágrafo:

- 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:
 - a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
 - b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;**
 - c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.** (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, Artigo 24, parágrafo 3, p. 30, *grifo meu*).

Seguindo com a corroboração do Artigo 30, que afirma ser necessário por parte do Estado garantir aos surdos o acesso à sua *identidade e cultura*.

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, **incluindo as línguas de sinais e a cultura surda**. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, Artigo 30, parágrafo 4, p. 33, *grifo meu*).

Colin aponta, com tom áspero, que a política inclusiva do MEC, ao desrespeitar a *Convenção*, está sujeita a atentar contra os direitos humanos básicos, e que a *Comunidade Surda* brasileira está munida de documentos oficiais que a favorece nessa disputa com o Estado.

O vídeo se encerra com a fala da principal liderança do coletivo, a Prof.^a Dr.^a. Patrícia Rezende⁶⁴, na época Diretora de Educacionais da FENEIS. Interpretada por Aline Sousa e Silvana Aguiar, Patrícia apresenta-se como professora da UFSC representante da *Comunidade Surda* no Brasil. Em sua fala, ela expõe alguns pontos sobre o que significa o movimento *Setembro Azul*, justificando sua existência na busca por manter as mobilizações, em um processo contínuo de formação e conscientização sobre a causa. Em um tom que recupera argumentos anteriores, Patrícia reafirma que as bases teóricas das pesquisas realizadas sobre a educação para surdos não são ideias vazias, são estudos cientificamente respaldados e que são materiais suficientes para comprovar a credibilidade do discurso do movimento.

Percebe-se, além disso, que as leis e os arquivos oficiais também compõem esse aparato; através de documentos internacionais, os sujeitos que se reconhecem como parte da *Comunidade Surda* no Brasil aproximam suas lutas a contextos de outros países por meio dessa representatividade relatada e documentada. A presidente honorária da

⁶⁴ Patrícia Rezende, doutora em Educação pela Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é autora de uma das mais polêmicas teses do campo das produções nativas; com o título “Implante Coclear na constituição dos Sujeitos Surdos”, ela realiza uma intensa crítica ao método de oralização dos surdos, que pretende “normalizar os sujeitos surdos, subalternizando a língua e cultura surda.” (REZENDE, 2010).

Federação Mundial de Surdos, Liisa Kauppinen, utiliza de seu momento de fala no vídeo para relatar suas experiências como líder que, por 10 anos, esteve à frente dessa instituição. Percebe-se que há um processo contínuo de educação e formação histórica que se realiza por meio tanto de relatos de experiência, como os apresentados nos materiais em vídeo, como também de seminários e encontros nas associações e federações, e dentro dos cursos de graduação de Letras Libras, onde as produções acadêmicas nativas são difundidas e consolidadas. Essa afirmativa, porém, não quer estabelecer uma verdade sobre o contexto de *todas as pessoas envolvidas com surdos* ou que trabalham com esse público de alguma maneira. Abro nesse momento um breve parêntese para poder exemplificar como tal universo não se refere necessariamente a todos os surdos, pais de surdos ou intérpretes do Ceará e de São Paulo que conheci, quiçá do Brasil.

Mesmo que alguns sujeitos sejam usuários de Libras (sendo surdo ou intérprete), as concepções são distintas em diversos aspectos; conheço a Pastoral dos Surdos do Ceará, em especial uma das suas sub-sedes na Paróquia de São Pio X, situada da Regional IV da cidade de Fortaleza, que atuou por cerca de 10 anos formando intérpretes para traduzirem missas e eventos da Igreja, e atualmente vem se reorganizando após um hiato de 3 anos sem integrantes. Entre os anos de 2002 a 2004 (anos dos quais fui integrante como secretária da Pastoral), o fluxo de pessoas interessadas em aprender *Libras* para participar das Missas interpretadas era intenso, e por muitos momentos, algumas delas não demoravam muito na Pastoral; lembro que no início da década de 2000, por volta dos anos de 2001 e 2002, alguns membros conseguiram inserir-se no mercado de trabalho local por conhecerem *Libras*, época em que não era exigido um nível de formação ou proficiência relevante, como atualmente é exigido através do Prolibras⁶⁵ e licenciaturas/bacharelados em Letras Libras. Pouco mais de dez anos depois, ainda percebo que a atuação de algumas pessoas no mercado de trabalho como intérpretes de *Libras* não as fazem necessariamente pessoas da *Comunidade Surda*; em um contexto específico, conversei com um rapaz que atua há mais de 5 anos como intérprete de *Libras* em Fortaleza, mas ainda não cursou o Letras Libras, e

⁶⁵ “O Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras) certifica pessoas surdas ou ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (*Libras*) que já concluíram o ensino superior ou o ensino médio.” Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/prolibras1>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

pouco conhecia sobre as demandas do *Movimento Surdo*. Enquanto eu o mostrava alguns vídeos de entrevistas que realizei com lideranças surdas de São Paulo, e até mesmo as lideranças do Ceará, ele comentava “nunca vi esse surdo, quem é?”, “ah sim, esse eu ouvi falar” (referindo-se a surdos do Ceará). Um dos comentários mais pertinentes que escutei foi após eu lhe mostrar vídeos em que eu mesma estava realizando a conversa em *Libras* com os surdos – e com aquela *Libras* bem simples, que me fez várias vezes rir de mim mesma e lhe pedir “desculpas” por não saber falar bem. Ele me parabenizou pela sinalização que eu realizara, e comentou “que experiência bacana essa que você teve! Gostaria de ter tido essa experiência, conhecer essas pessoas, muito bacana mesmo!”. Refletindo sobre as indefinições já expostas neste trabalho, no que se refere aos processos de formação desses agentes, quem leva a história até quem, e o meu papel nesses cenários relacionados ao *Movimento Surdo*, vale ressaltar o que Gohn comenta sobre o papel educacional que os movimentos sociais têm na vida dos seus participantes:

A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo. [...] Esse processo, bastante conflituoso e tortuoso, de avanços e recuos, possibilita aos participantes dos movimentos se apropriarem de informações, desenvolvendo um conhecimento sobre as engrenagens tidas como técnicas e, sobretudo, identificando os interesses envolvidos. (GOHN, 2009, p. 17-18).

Então, a partir do que Patrícia ressaltava ao final de sua fala, referindo-se à importância do governo em manter o apoio ao curso de Letras Libras, tanto para um constante aperfeiçoamento dos profissionais da área como também a implementação das escolas bilíngues, expressa igualmente a necessidade de fomentar a ideia de *Cultura Surda*, tal como indicado no texto da *Convenção*, no intuito de difundir a formação baseada nas concepções produzidas por esse movimento.

A produção e a exibição desse material a nível nacional apresentam um conjunto de pistas relevantes no que tange ao caráter político na busca por sua consolidação a partir da unificação das ações coletivas estaduais. No Ceará, a programação do *Setembro Azul*

incluiu atividades lúdicas, esportivas, acadêmicas e políticas. O seminário convocado pela organização nacional ocorreu no dia 09 de setembro de 2011, no Complexo das Comissões da Assembleia Legislativa do Ceará, com a apresentação do vídeo supracitado; estava incluído na programação, além de um circuito de vôlei de praia para surdos, festas na Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), e um evento acadêmico na Universidade Estadual do Ceará, intitulado “III Seminário Comemorativo ao dia do Surdo”.

Outra atividade que fora incluída no ciclo de manifestações do movimento se tratou de uma Audiência Pública no Ministério Público a fim de entregar uma Carta-Denúncia feita pela FENEIS aos Procuradores da União. Esse documento oficial apresenta elementos pertinentes no que se refere à busca pelo reconhecimento a partir dos trâmites legais, apresentando uma linguagem que reitera as concepções normativas da *Comunidade e Cultura Surda* mencionadas no decorrer da dissertação.

3.3. Os princípios da oficialidade constituindo o movimento: sobre a Carta-Denúncia e os documentos subsequentes

Escrita no primeiro semestre de 2011, por volta do mesmo período das manifestações em Brasília, a *Carta-Denúncia da FENEIS ao Ministério Público Federal* é um documento extenso, com 37 páginas, assinado pela Patrícia Rezende como Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS. Esse texto serviu de referência para outros documentos produzidos pelos líderes surdos, que será mencionado posteriormente.

Em um primeiro momento, a Carta apresenta argumentos que sintetizam a *história única* dos surdos do mundo inteiro na busca por salientar que as opressões decorrentes dos séculos passados não podem ressurgir; a justificativa mencionada em relação à constituição de um *povo surdo* ou *comunidade surda* seria o impulso que os próprios momentos de ação e resistência ao *ouvintismo* deu nas experiências individuais desses sujeitos. Um trecho dessa Carta-Denúncia expressa tal raciocínio:

Como costuma ocorrer, não poucas vezes na história universal, essa não é uma cultura étnica baseada numa consanguinidade, mas por um fazer-se histórico, **uma prática histórica** em que um grupo numeroso de indivíduos se encontra **em**

determinadas circunstâncias comuns e reage solidariamente no mesmo sentido, fazendo-se assim uma comunidade linguístico-cultural, certamente múltipla nos planos social, moral, religioso e político, mas, de qualquer modo, uma comunidade que se reconhece enquanto tal, com base em mesmas língua, cultura e história. (CARTA DENÚNCIA DA FENEIS AO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2011, p. 3; grifo meu).

Ela segue com o teor defensivo e argumentos legislativos de que, embasada na Constituição, a *Comunidade Surda* deve ter garantias de que seus usuários possam aprender a sua língua materna prioritariamente. A escola bilíngue é uma alternativa educacional que, segundo o argumento presente no documento, entende por *inclusão* o fornecimento de soluções tangentes para que a criança surda não seja submetida a uma visão reabilitadora, como ocorre em alguns centros de ensino para criança com deficiência.

A premissa é de que a criança inserida em um espaço com outras crianças surdas – e também ouvintes, já que a proposta da escola contemplaria tal demanda – não estaria categorizada por sua deficiência, e sim respeitando o critério “linguístico, psicológico, antropológico e pedagógico da língua.” (p.11-12).

Imbuindo-se de alguns documentos oficiais que tenham sido citados na Carta como aparato legal, principalmente a Lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, as reivindicações do *Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda* concentraram-se em defender o poder de **voz política**. Utilizando como exemplo as lutas da Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência, que também tomam como base o Artigo 24 da *Convenção*, esse agentes exigem participação nas decisões do Estado, pois veem seus direitos e conquistas ameaçados. Segundo a Carta, é argumentada

[...] a defesa do **protagonismo da pessoa com deficiência**, de **seu direito a escolher e determinar sobre sua educação** e, portanto, de seu direito a uma **educação centrada em suas necessidades**, segundo os critérios da inclusão educacional e social. São esses aspectos que atualmente encontram-se duramente ameaçados pela política seguida desde 2005 pelo setor de educação especial do MEC (antes Secretaria de Educação Especial, hoje Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi). (p.16-17; grifo do autor).

Em um terceiro momento, a Carta apresenta dados estatísticos que fomentam o argumento de que os alunos surdos e com deficiência auditiva estariam sendo “expulsos”

do ensino nas escolas e classes especiais, e incluídos nas escolas normais, geralmente atrasados em sua faixa etária por não conseguirem acompanhar o ritmo das escolas regulares, pois segundo apresentado no texto, isso seria “dada à alienação linguística a qual são submetidos”.

A Carta elabora uma série de reflexões pautadas nas análises dos dados do INEP, apresentando argumentos sólidos sobre a desvantagem que os alunos surdos estariam vivenciando por consequência dos modelos inclusivos impostos de maneira arbitrária e errônea pelo estado. Tal tabela a seguir é referente aos dados do Inep/MEC com relação aos alunos surdos e à sua inserção no sistema de ensino entre os anos de 2004-2008:

Alunos Surdos	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas específicas e classes comuns	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

Tabela 1: Tabela elaborada com base nos dados do Inep/MEC presente na Carta-Denúncia da FENEIS.

De acordo com os dados, houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas; após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. Através desses dados, foi reforçado o discurso de que os surdos estavam sendo privados dos seus direitos, expressado na seguinte conclusão presente na Carta:

A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão

simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, acesso este que a *Convenção* busca proteger e garantir. (p.22)

A interpretação apresentada na Carta sobre o que diz a Convenção evidencia pontos de vista contrários ao que supostamente o MEC estaria sugerindo ao implementar a educação inclusiva de uma maneira, vista pela *Comunidade Surda*, errônea e irresponsável para com as crianças surdas. A *diferença linguística* não estaria sendo respeitada; o argumento não seria contra a inclusão das pessoas com deficiência no sistema geral de educação, assim como em outros espaços, mas sim a defesa de um mecanismo educacional que considerasse as especificidades “linguístico-culturais”.

Seguindo essa perspectiva, outras produções foram sendo realizadas com o mesmo intuito: discutir o real impacto da política de inclusão do Ministério da Educação e provar que a *verdadeira inclusão* de surdos se faz através das escolas bilíngues. Estes documentos oficiais, portanto, têm caráter de representatividade e por isso foram escritos por sujeitos com amplo capital simbólico e intelectual. É tida como exemplo a *Carta aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante*, que traz em seu título o mérito acadêmico e o respaldo intelectual. “Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística”⁶⁶ – informação enunciada no subtítulo do documento – a carta traz um discurso em tom de apelo, tomando como referência principal a Carta-Denúncia da FENEIS, e apresenta alguns trechos relevantes para essa análise.

O conceito de *segregação*, elencado por defensores das escolas inclusivas em relação às escolas especiais, é novamente ressignificado por esses sujeitos:

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. [...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que **não aceitam nossas especificidades e necessidades**. (Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante, 2012, p. 1, *grifo meu*).

⁶⁶ Datada de 08 de junho de 2012, assinam a Carta os surdos: Dr.^a Ana Regina Campello (UFRJ); Dr.^a Gladis Perlin (UFSC); Dr.^a Karin Strobel; Dr.^a Marianne Stumpf (UFSC); Dr.^a Patrícia Rezende (UFSC); Dr. Rodrigo Marques (UFSC); Dr. Wilson Miranda (UFSC).

O intuito desse coletivo de mensurar a *inclusão* baseando-se na ideia de *acesso a informação*, em vez de tornar sinônimo do conceito de *interação*, constantemente se constrói a partir das tentativas de pôr em evidência os valores defendidos pela *Comunidade Surda*. Ainda que as conquistas legislativas sejam fundamentais para o avanço das políticas públicas que contemplem essa minoria, ainda não parece ser suficiente; os líderes surdos buscam inculcar, não somente no âmbito do Estado, mas também na sociedade civil, a concepção normativa que constitui o que é descrito aqui por *Cultura Surda*. Essa busca pela difusão do pensamento desse grupo de surdos organizados poderia ser percebida como uma forma de luta pela *dignidade e autorrespeito*, que Honneth comenta como sendo a segunda forma de reconhecimento almejada pelos indivíduos, sucedendo a busca por *autoconfiança*. Interessante notar que, no caso dos surdos envolvidos nessa comunidade, essa perspectiva analítica se desloca em alguns pontos:

Normalmente, o sujeito aprende já com o fim da adolescência a separar a confiança no valor de seu próprio discernimento da confirmação concreta que ele havia recebido anteriormente no grupo dos seus pares. Talvez até a gradativa prática no papel de cidadão ou cidadã baste para dar durabilidade psicológica a este tipo de sentimento de autorrespeito, a ponto de, no futuro, ele se tornar independente de apoio e reafirmação direta. Mas um resultado tão bem-sucedido só será possível em casos muito raros, pois, geralmente, a experiência dos deveres e, sobretudo, dos direitos de cidadania face à realização da vida permanece muito abstrata para fornecer suficiente autorrespeito. Por isso, os sujeitos, em especial ali onde o *status* de sujeito de direito lhes é negado na consciência pública, frequentemente dependem da participação em grupos sociais os quais lhes asseguram uma espécie de respeito compensatório. (HONNETH, 2013, p. 66).

A questão é que, segundo as trajetórias descritas pelos surdos em questão, o sujeito não está em contato com seus pares desde a infância; na realidade, ele não constrói uma relação de *autoconfiança* baseada no contexto que lhe é fornecido desde criança, pois não se estabelece uma linguagem ideal entre a criança e a família, e então, se refletirmos de acordo com o pensamento honnetiano, esse tipo de reconhecimento primário sobre algum abalo de algum modo tem seu desenvolvimento prejudicado. Nesse ínterim, a

autoconfiança é desenvolvida em meio a um ambiente não acessível, composto por uma barreira linguística que limita a interação.⁶⁷

Então, a oportunidade de perceber-se quanto indivíduo se aproxima da busca pela *autoestima*, que se estabelece na valorização da sua personalidade; quando Honneth afirma que “o solo mais fértil para a formação de grupos é dado por aquela camada da formação de personalidade que [...] denominei como autoestima” (HONNETH, 2013, p. 67), ele considera que as habilidades próprias são importantes aos olhos dos outros e necessitam de uma reconfirmação ao longo da vida. Mas o que acontece quando essas habilidades não são reconhecidas anteriormente, no âmbito familiar e nas relações primárias? Quando o *estigma* conduz a imagem de si para o Outro, como ocorre o processo de reconhecimento em busca da *autoconfiança*? Parece que os três estágios da autorrelação positiva – a autoconfiança, o autorrespeito e autoestima – configuram-se de maneira particular nesse contexto, no sentido de perceber que esses valores e habilidades são colocados como auxílio na formação de *autoconfiança* desses sujeitos. O modo como se percebem as formas de reconhecimento, nesse contexto, constitui-se a partir de uma visão híbrida destas, como um amálgama que envolve diversas maneiras na constituição do sujeito. Honneth aponta que

[...] hoje é praticamente incalculável o número de grupos organizados ou informais, cuja existência está dedicada exclusivamente à prática de determinados aspectos valorativos, e os quais permitem que seus membros se reafirmem reciprocamente em suas habilidades e talentos próprios. (HONNETH, 2013, p. 68)

A partir disso, percebe-se uma semelhança com as organizações de e para pessoas surdas e deficientes auditivas, que não necessariamente se constituíram em prol da defesa

⁶⁷ Vanessa Vidal, surda, em seu livro “A Verdadeira Beleza”, relata seu sentimento de solidão e isolamento do mundo. Ela narra: “A maioria dos meus ataques de nervosismo dava-se quando me ignoravam, deixando-me de fora de eventos, supondo-me incapaz de fazer coisas que eu sabia fazer. Irritava-me, deixava-me furiosa não ser dama de honra num casamento, ver minha irmã ser chamada para todo lugar e todos me deixando de lado, achando que eu nem ligava, ou que eu não entendia o que estava acontecendo.” (VIDAL, 2008, p.41). Em outro caso, quando entrevistei Nilze Mary, surda, integrante da Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), em 2012, ela relata o seguinte depoimento: “Eu não tinha noção de muita coisa, nem sobre o mundo nem sobre mim mesma; sobre a minha pessoa, minha essência, era como se eu vivesse sem sentido e quando encontrei a comunidade surda ingressando no ICES o mundo se fez presente com toda a sua “comunicação”. Pude então, conversar, brincar, rir, viver. Depois de descobrir a língua de sinais cheguei em casa contanto sobre o que tinha experienciado e fui logo repreendida pela minha mãe. Ela disse “não use sinais, fale... fale”. Me ordenou que parasse de usar a Libras.” (Nilze Mary, Surda, 48 anos, bibliotecária).

de direitos sociais ou em busca de políticas públicas, mas também se organizaram para praticar esportes, realizar concursos de beleza, difundir a *Libras*, dentre outras motivações que não estritamente políticas (BARROS, 2011)⁶⁸. Portanto, essa construção simbólica de mitos, crenças e *história única* constitui a formação de sujeitos politizados que, a partir da dinâmica de aprendizado e também empoderamento dessas causas, vêm a lutar por *autorrespeito*. Na Carta, um trecho ressalta bem quais públicos estão envolvidos nessa disputa:

Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, **milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos**, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. (Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante, 2012, p. 2, *grifo meu*).

Os autores da Carta ao Ministro da Educação exigiam que as escolas bilíngues fossem asseguradas pelas diretrizes educacionais do MEC e reforçadas no documento do PNE, reforçando a ideia já mencionada de que “Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade.” (Carta ao Ministro Mercadante, 2012, p. 5).

3.4. (Re)descobrimo e (re)conhecendo o campo: sobre a ampliação da agenda política, as primeiras conquistas e a reiteração dos discursos das lideranças

Tomando como base os relatos etnográficos realizados sobre o *Setembro Azul* no estado de São Paulo⁶⁹, é possível perceber a relevante dimensão que tomou tal mobilização política nacional, traduzida em articulações de maneira organizativa e unificada. No estado

⁶⁸ Pesquisa realizada na Associação dos Surdos do Ceará, no ano de 2010, publicada em artigo para a *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, 2011. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=78>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

⁶⁹ César Assis Silva e Cibele Assênsio (pesquisadores integrantes do GESD) etnografaram o *Seminário Estadual em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação (PNE)*, realizado na Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, no dia 12 de setembro de 2011 e, posteriormente, a *Caminhada do Dia do Surdo*, realizada no centro da cidade, no dia 26 de setembro do mesmo ano. Disponível em: <http://www.pontourbe.net/edicao9-etnograficas/215-setembro-azul-mobilizacao-politica-nacional-a-favor-das-escolas-bilinguees-para-surdos#_ftnref2>. Acesso em: 04 set. 2014.

de São Paulo, consequências positivas no âmbito legal foram experienciadas ainda no ano de 2011, considerado pelos surdos um ano com importantes marcos históricos para a comunidade. O movimento paulistano de surdos conseguiu a conquista de algumas demandas de sua agenda política: a Prefeitura de São Paulo, por meio do Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, regulamentado pela portaria 5.707, de 12 de dezembro de 2011, garantiu a continuação de escolas municipais para surdos já existentes, transformando as mesmas de escolas municipais de educação especial (EMEE) para escolas municipais de educação bilíngue para surdos (EMEBS), e também ratificou o ensino da *Libras* como primeira língua e do português em sua modalidade escrita como segunda língua.

Após ser renomado como o primeiro município a decretar escolas bilíngues para surdos, o exemplo de São Paulo serviu como fonte de esperança para que a *Comunidade Surda* desse continuidade às suas lutas por maiores conquistas, ampliando o foco para o âmbito federal. De acordo com relatos da diretora da EMEBS Helen Keller, Mônica Amoroso, em entrevista concedida à revista da FENEIS⁷⁰, a *escola especial* utilizava-se de métodos que lhes fossem convenientes, e que, segundo os surdos, em sua maioria eram métodos oralistas; tomando a lei como referência, a escola passa a priorizar o ensino da *Libras*, pois o argumento está baseado na legislação, e não apenas no método didático.

Uma observação realizada pela diretora ressalta um aspecto pertinente que evidencia uma busca por *autorrespeito*. Ela afirma que “Quando um aluno surdo recebe um diploma de escola bilíngue se sente mais valorizado, pois o foco sai da deficiência e se volta para a valorização linguística”. (REVISTA FENEIS, n. 46, p. 16). O reconhecimento buscado por esses agentes não estaria relacionado à deficiência; não esperam ter visibilidade pela surdez e ser vistos como “aqueles que não ouvem”, mas sim por serem proficientes em língua de sinais, considerada pela *Comunidade* como sendo a língua mais apropriada na sociabilidade e aprendizagem dos surdos; reconhecidos por serem “aqueles que se comunicam”.

⁷⁰ REVISTA FENEIS Nº 46, 2011, p.16.

O Decreto municipal nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, transformou as seis escolas especiais de surdos existentes no município de São Paulo em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS)⁷¹. No Ceará, somente dois anos após esses acontecimentos, os debates sobre o Decreto municipal e a instauração das escolas bilíngues viria à tona, até porque, em 2011, ainda era tomado como modelo de proposta bilíngue o Instituto Cearense de Surdos (ICES), considerado pela FENEIS como sendo uma instituição que esteve comprometida nos últimos anos com o aprendizado bilíngue, respeitando a *cultura* e a *identidade surda* ao oficializar a disciplina de *Libras* no currículo escolar, com formação periódica de professores em *Libras*.

De acordo com conversas e entrevistas realizadas com lideranças surdas no Ceará, nos anos que se seguiram (2013 e 2014), as demandas da Comunidade se direcionaram para outros horizontes, por exemplo a criação da Escola Municipal Bilíngue para Surdos. A participação dos surdos também diminuiu em instâncias como os Fóruns e as Conferências Estaduais⁷², que dariam acesso à participação da CONAE 2014. Segundo Kátia Lucy⁷³, as lideranças locais começaram a ter outras prioridades e a acompanhar de modo distanciado as pautas nacionais, e a participação dos debates sobre o PNE e a CONAE foram redirecionadas às lideranças de outros estados, principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo, tanto o é que, segundo Kátia, nenhum representante surdo inscreveu-se nos eventos locais e estaduais, que permitem acesso para a participação nacional como delegado com direito a voto nas conferências. De acordo com ela, o contato da FENEIS com as entidades estaduais ocorria através de emissão de notas de orientação contendo algumas regras e

⁷¹ Escolas especiais de São Paulo que sofreram alteração: EMEBS Anne Sullivan, EMEBS Madre Lucie Bray, EMEBS Mário Pereira Bicudo, EMEBS Helen Keller, EMEBS Neusa Bassetto, EMEBS Vera Lucia Aparecida Ribeiro.

⁷² De 15 a 17 de julho de 2013, no Centro de Eventos do Ceará, aconteceu a Conferência Municipal da Educação de Fortaleza, em que era possível inscrever-se como delegado para participar das etapas estaduais e por fim a nacional (CONAE). Inscrevi-me na modalidade *ouvinte* e não pude participar das discussões referentes ao Eixo 4 do PNE. Fui assistir à palestra do prof. Fernando Capovilla e encontrei alguns intérpretes e surdos presentes no local. Nesse momento percebi que não estavam inscritos como delegados; perguntei-lhes como estava a mobilização sobre o PNE, mas apenas um surdo representante da Associação dos Surdos Organizados de Fortaleza estaria representando institucionalmente o Movimento Surdo no Ceará, e ele afirmou não ter se inscrito como delegado.

⁷³ Atualmente, Kátia Lucy Pinheiro é Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, assumindo o lugar de Patrícia Rezende, após 5 anos exercendo tal função.

pautas para a *Comunidade Surda* sobre as reuniões gerais que ocorriam, como também através de *e-mails*, fóruns, grupos também formados em listas de *e-mail* – alguns grupos fechados – e também no *Facebook*, onde há discussões feitas em português ou em vídeos filmados em língua de sinais.

Perguntei-lhe, então, do que estariam tratando os debates promovidos pelos surdos no Ceará, apresentando informações sobre o Movimento Surdo em São Paulo, que estavam discutindo sobre o ENEM em Libras e a questão do Implante Coclear. Kátia afirmou que

O movimento de surdo aqui é mais forte do que em outros estados, então aqui a pauta não é sobre não escutar ou não falar, é educação bilíngue, é metodologia de língua de sinais, a disciplina de Libras como segunda língua para ouvintes, como é que ela é organizada. Então, esses assuntos são os que giram em torno da comunidade de surdos de Fortaleza: profissionalização de intérpretes, capacitação, a forma de tradução oral dos intérpretes. São outras pautas que são discutidas aqui como também preparação das lideranças, de que maneira a gente pode mobilizar os líderes e formar esses novos líderes, como ampliar e chamar novos líderes [...], a que está mais em pauta é sobre pós-graduação de surdos, mestrado e doutorado, são as pautas da comunidade surda. (Entrevista com Kátia Lucy, 19 de fevereiro de 2014, Ceará. Intérprete: Jonathan Sousa).

Um exemplo de experiência no contexto do Movimento Surdo no Ceará e as suas pautas específicas foi a minha inserção em um evento político/acadêmico em 2014. Participei de um Fórum organizado pela FENEIS-CE, ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará⁷⁴, denominado *I Fórum Cearense sobre Ensino de Libras*, no início do ano de 2014, especificamente nos dias 31 de janeiro e 01 de fevereiro. As principais pautas do fórum eram temas como metodologias de ensino de Libras como L1 (língua primeira) para surdos e como L2 (segunda língua) para ouvintes, além de mesas sobre a postura ética e profissional e a relação entre instrutor e intérprete. De fato, a temática das escolas bilíngues não foi evidenciada nesse contexto; as mesas temáticas eram

⁷⁴ A Secretaria de Acessibilidade “UFC Inclui” existe desde 2010, e conta com uma equipe de intérpretes, professores surdos e ouvintes, que dão suporte aos alunos, professores e funcionários com deficiência da Universidade.

específicas na área de ensino de português para surdos, com exceção de uma mesa, ministrada por Willer Cysne⁷⁵, intitulada *Movimentos Sociais: FENEIS-CE*.

Participaram desse evento cerca de 100 surdos e ouvintes, na sua maioria intérpretes; um detalhe importante a ser ressaltado é que tal evento não disponibilizou intérprete de Libras, ou seja, foi um evento de surdos para surdos e usuários da língua de sinais. Apenas nas primeiras palestras houve a disponibilização de tradução, pois contava com a presença de representantes de outras instituições não envolvidas diretamente com os surdos, tais como a Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC) e o Coletivo APEOC inclusiva. Muitos jovens que naquele contexto estavam compondo o quadro de “novas lideranças surdas” também se fizeram presentes no evento. Havia participantes de várias cidades do Ceará⁷⁶; algumas cidades organizaram micro-ônibus para viabilizar a participação dos interessados pelo fórum.

Nesse espaço, denúncias e relatos ocorrem sobre as condições trabalhistas dos professores surdos, dos concursos sem acessibilidade; um aluno do curso de Letras Libras da UFC, por exemplo, reclamou que no concurso para professor de Libras em que se inscreveu (não mencionou qual), a seleção priorizou um ouvinte para ser o instrutor, e que tal situação divergia com a Lei de Cotas⁷⁷ para pessoas deficientes.

A palestra de Willer sobre o *Movimento Surdo* no Ceará esteve ligada a um relato de experiência da sua trajetória nas instituições; interessante perceber que, em alguns casos, o discurso de algumas lideranças surdas traz em seu contexto elementos que conformam um modelo, um *exemplo a ser seguido*; os jovens surdos tendem a referir-se nesses nomes, como no caso de Rodrigo Machado, surdo, que menciona o nome de Willier como um dos principais líderes de Fortaleza, e também Vinícius Schaefer, liderança surda de São Paulo,

⁷⁵ Willer Cysne, surdo, é considerado no Ceará como a “velha guarda” do movimento. Tive oportunidade de conversar com ele por várias vezes, em outros contextos de pesquisa. Para esse trabalho, também realizei uma entrevista especificamente sobre as questões referentes ao PNE e as escolas bilíngues.

⁷⁶ Participaram professores, intérpretes e surdos das cidades de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape, Iguatu, Pacajus, Quixeramobim, Itaitinga, Horizonte, dentre outras, todas do Ceará.

⁷⁷ Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

que em sua entrevista comentou sobre o aprendizado que obteve em contato com surdos mais antigos na Associação de Surdos de São Paulo, que comentarei mais adiante.

Rodrigo Machado comentou em seu depoimento que a demanda dos surdos em Fortaleza está se deslocando para a formação continuada de professores de Libras; o projeto em si não está desalinhado com a agenda nacional, mas ele ressalta que existem várias frentes de atuação e poucos sujeitos envolvidos diretamente:

[...] Eu acabei não conseguindo participar [como diretor da CONAE] porque eu tive outras demandas importantes; eu também ainda estou na parte de esportes [na FENEIS] e eu trabalho aqui na UFC, e assim, eu até preferia que a educação, não eu entrasse de cabeça nessas discussões... eu preferia que fosse outras pessoas, mas é preciso que todo mundo participe de tudo e acaba que tendo esses momentos de ausência em alguns eventos, eu acabo tendo que assumir a maioria porque eu estou na FENEIS, né? Eu tenho que participar de tudo. Por exemplo, o Emiliano é diferente, [...] a questão dele era a educação, né... e outras pessoas têm outras questões, como a Patrícia também, e aí é mais fácil você dirigir esse foco e atuar mais. Eu tenho que atuar mais nessas outras demandas, nessas outras frentes. Agora [...] acho que nós estamos nos organizando, e nossa preocupação tem se voltado para... eu sou um professor de Libras, né? E a nossa preocupação é que os alunos surdos tenham dentro da sua escolarização um acesso, um bom acesso, mas nossa preocupação está mais voltada para o professor: esse professor vai estar chegando preparado, pra ensiná-lo? A gente tá pensando em formação de professores, essas discussões voltam não mais para o aluno, mas para consolidar uma política, porque hoje já é garantido dizer que nós conseguimos a proposta bilíngue em vigor, mas o problema é que a maioria dos professores não estão preparados, ou estão mal preparados, nossa preocupação agora é pensar um pouco sobre isso. (Entrevista com Rodrigo Machado, 24 de fevereiro de 2014, Ceará. Intérprete: Mariana Farias).

Na prática, soube por conversas informais com alguns sujeitos surdos e ouvintes que participaram das mobilizações de Brasília que muitos foram os motivos pelos quais os surdos do Ceará não se envolveram diretamente com a questão da CONAE em âmbito institucionalizado; as demandas locais, tais como as ressaltadas anteriormente, como também a questão da Escola Municipal Bilíngue ganhou prioridade nessa época. Conversando com uma intérprete de Fortaleza, integrante do coletivo *Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda*, ela comentou que, além da participação garantida de outros estados envolvidos no caso do PNE, aconteceram eventos acadêmicos no mesmo período da Conferência Municipal em Fortaleza, e muitas pessoas que poderiam participar do evento não foram por conta disso. Segundo ela, no ano de 2013 as mobilizações locais

focaram direcionadas para a criação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Bilíngue⁷⁸, com a criação de um Grupo de Trabalho da FENEIS-CE que formulou a proposta para a criação da mesma⁷⁹.

No contexto de São Paulo, foi possível perceber outras discussões acontecendo, incluindo a questão das escolas bilíngues. Em algumas oportunidades, participei de fóruns organizados no Estado de São Paulo por algumas lideranças paulistas e também cariocas. Em uma dessas ocasiões, em agosto de 2013, Ana Regina Campello esteve em São Paulo para a organização de um ato em um evento organizado pela Universidade Federal do ABC, no *campus* situado na cidade de Santo André-SP. No dia 24 de agosto de 2013, cerca de 25 a 30 pessoas se reuniram (dentre surdos e ouvintes), em um sábado na UFABC, para organizarem a entrega de um documento – a Carta Aberta ao Ministro da Educação, supracitada – no Seminário que aconteceria na segunda-feira próxima no mesmo local. O intuito seria chamar atenção dos docentes da universidade, e principalmente da Diretora de Políticas de Educação Especial (SECADI/MEC), Martinha Clarete Dutra, uma das personagens consideradas rival do *Movimento Surdo*, que participaria desse seminário⁸⁰. Nessa reunião, Ana Regina explicou aos surdos presentes o teor da carta, a importância da mobilização e como se daria o ato de segunda-feira, com a intenção de surpreender os presentes, pois tal ação não estava contida na programação oficial. Algo interessante

⁷⁸ Pelo que tive conhecimento, até a atual data, com a mudança de administração da Prefeitura de Fortaleza, o projeto não chegou a ser novamente discutido; no início do ano de 2014, reuniões foram retomadas com o atual Secretário da Educação, Ivo Gomes, porém não soube de mais informações até o final do ano de 2014. Os componentes permanentes do Grupo de Trabalho eram (até o momento): Willer Cysne Prado Vasconcelos (Professor de Libras UECE/Unifor, Surdo), Kátia Lucy Pinheiro (Professora de Libras da UFC, Surda), João Martins de Moraes Neto (Professor do Instituto Fillipo Smaldone, Surdo), Mariana Farias Lima (Diretora administrativa da Feneis/CE, Intérprete de Libras), Estenio Ericson Botelho de Azevedo (Assistente Social, Professor da UECE, Pai de Surdo), João Emiliano Fortaleza de Aquino (Professor da UECE, Pai de Surdo).

⁷⁹ Para o Projeto Político-Pedagógico, Emiliano entrou em contato comigo para que eu escrevesse um levantamento histórico das instituições de surdos no Ceará. Por já termos uma relação de coleguismo, e também por ele saber das minhas produções anteriores sobre o tema, ele solicitou essa ajuda. Não tive acesso ao documento finalizado, e também não tenho certeza do uso do material escrito por mim na versão final do projeto.

⁸⁰ Martinha Clarete é considerada rival da Comunidade Surda após ser acusada de cooptar os movimentos sociais para que fosse contra a ementa substitutiva proposta pelos delegados surdos presentes na CONAE 2010, episódio comentado no capítulo 2 dessa dissertação. Segundo Neivado, o MEC haveria pressionado outros delegados participantes do debate sobre o eixo 6, "Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade", para votarem contra a proposta de escolas bilíngues para surdos, com o argumento de que tais escolas seriam segregacionistas, o que iria de encontro com a ideologia inclusiva. Esses acontecimentos foram sistematicamente descritos no artigo de CAMPELLO e REZENDE (2014).

perpassa esse momento no que se refere ao modo como os jovens surdos reportam-se aos líderes com mais tempo de experiência no movimento (semelhante ao que ocorrera nas entrevistas que realizei com surdos do Ceará); nesta reunião, Ana Regina fora apresentada aos participantes como sendo uma importante referência na luta dos surdos brasileiros, e tal comportamento dela também refletira um *ethos* de liderança, como um “ancião da tribo”, dando conselhos e indicações de como deveriam agir em determinadas situações. Lembro que uma surda pediu a palavra, ao final da exposição de Ana Regina, para perguntar-lhe sobre quais medidas legais deveria ela tomar diante de um caso em que não havia intérprete na faculdade que ela gostaria de cursar. A líder propôs à surda que recorresse ao Ministério Público, como também reforçasse o apoio da luta pelas escolas bilíngues e o acesso dos surdos nas universidades, com o ENEM em *Libras* e a contratação de intérpretes onde fosse necessário, como a Lei de Libras sugere.

Na segunda-feira, dia 26 de agosto de 2013, deu-se a abertura do Seminário Nacional Pessoa com Deficiência no ensino superior: balanço e perspectivas, organizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da UFABC; com o auditório pleno de participantes, percebi uma considerável presença de surdos, incluindo aqueles que estavam presentes na reunião no sábado anterior. Nesse contexto, tive uma informante bastante relevante, a Izabel Garcia⁸¹, intérprete de Libras que fazia parte do Movimento Surdo há alguns anos, e realizou a ponte para contatos que estabeleci posteriormente com alguns surdos. Ela estava envolvida com a organização do seminário, como também com o ato que iria ocorrer naquela noite.

O teor inicial do Seminário foi de ressaltar as vantagens da inclusão escolar, apresentando dois vídeos sobre a temática⁸²; Martinha Clarete⁸³ foi a terceira componente

⁸¹ Izabel também fazia parte do mesmo grupo de estudos ao qual sou vinculada na USP, o GESD-NAU, que já mencionei em outra ocasião. Izabel tem uma filha adolescente que também conhece *Libras*, e ajudava sua mãe com as tarefas necessárias naquele momento.

⁸² Fizeram-se presentes à mesa o Reitor da UFABC, Hélio Waldman, a Prof.^a Martinha Clarete Dutra, Diretora de Políticas de Educação Especial (SECADI/MEC), Prof.^a Katia Aparecida Marangon Barbosa (DIFES/MEC), Dep. Mara Gabrilli, Deputada Federal (PSDB/SP), Prof. Joel Felipe, Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (UFABC), e Prof.^a Denise Consonni, Pró-Reitora de Graduação.

⁸³ Descobri somente nessa ocasião, após 2 anos ouvindo falar sobre essa mulher tão relevante dentro da história da luta pelas escolas bilíngues, que Martinha Clarete não enxergava.

da mesa a discursar, apresentando-se como representante do Ministério da Educação, falando em nome do próprio Ministro, na época, Aloizio Mercadante. Ressaltou em seu discurso a importância do acesso à educação por todos os indivíduos, e que o maior objetivo da Secretaria seria garantir um ensino de excelência para as pessoas com deficiência, reiterando o ideal de educação inclusiva proposto pelo MEC. Ao final da sessão, antes da apresentação artística do Coral de surdos *Mãos Fortes*, Ana Regina tomou a voz e iniciou sua fala explanando que grande parte dos presentes naquele espaço era pessoas surdas (faz esse comentário exclusivamente direcionado a Martinha). A líder entrega a *Carta* para os componentes da mesa, ressaltando a especificidade dos surdos nos seus métodos educacionais, e é ovacionada pelos presentes.

Outra ocasião de que pude participar foi o *I Colóquio de Surdos do ABC: novos desafios e estratégias de militância*, que ocorreu no dia 23 de novembro de 2013, na UFABC – campus de São Bernardo, coordenado por Izabel Garcia; essa experiência contribuiu não somente para conhecer uma parte do cenário paulista no que se refere ao *Movimento Surdo*, mas também na minha inserção entre os seus participantes, facilitando meus posteriores contatos com alguns surdos envolvidos no debate sobre a CONAE e o PNE. Nesse evento, pautas sobre acessibilidade, legislação, liderança surda e ENEM deram o tom dos debates entre os surdos e os demais participantes. Ao chegarmos⁸⁴ ao local com certo atraso, não pudemos acompanhar as falas sobre a questão da acessibilidade, debatida por Neivaldo Zovico, como também parte do tema da “legislação”, tratado por Silvy Lia e Paulo Vieira. Chegamos ao final desta última, que naquele momento, ao final da sessão, configurava-se como oportunidade de esclarecimento para aqueles surdos que queriam tirar dúvidas sobre situações do seu cotidiano, como a ida ao médico que desconhece *Libras* e não há presença de ILS.

No intervalo do almoço, tivemos a oportunidade de sentar à mesa com Neivaldo e Paulo, duas lideranças surdas consideradas da “velha guarda”; conversas descontraídas e troca de informações sobre as mobilizações dos surdos seguiram-se por esse instante, e o

⁸⁴ Quando digo “Ao chegarmos”, refiro-me a mim e a uma companheira de pesquisa, Cibele Assêncio (USP), que também realiza pesquisas sobre questões relativas à *Comunidade Surda* de São Paulo.

estreitamento dos laços se deu a partir das referências que mencionara, como nomes dos líderes do Ceará e vivências que possuía dentro da comunidade.

Antes de voltarmos para o evento, interagi com várias pessoas que eu não conhecia, mas que estavam inteirados das discussões sobre as escolas bilíngues. Conheci Vinícius e Laís, dois jovens surdos, nesse contexto em que todos faziam uma roda para conversar sobre trivialidades e a realizar uns com os outros comentários em tons de jocosidade – inclusive comigo⁸⁵.

Após o intervalo, a temática discutida na primeira mesa do período da tarde foi sobre a formação de novas lideranças surdas. Danilo Oliveira, um jovem surdo de Santo André, comenta sobre a importância da formação de novas lideranças surdas, pois cada vez mais as demandas tornavam-se maiores, e as lideranças mais antigas precisavam de apoio; o papel das Associações deveria ser de formação política, e os surdos precisavam ter senso de responsabilidade e organização para dar continuidade às lutas. Tomando como base teórica os textos de Reis (2007)⁸⁶ e Strobel (2009)⁸⁷, o jovem surdo apresenta argumentos de incentivo para que mais pessoas se envolvam diretamente nas causas surdas. Interessante notar que Rodrigo Machado (CE) comentaria sobre isso em entrevista poucos meses após esse colóquio:

[...] Eu mesmo não pude ir a todas as reuniões [sobre a criação da Escola Municipal Bilíngue – CE], porque eu acho que seria também uma articulação importante, né? A nível de estado, lá eles oferecem até um intérprete, mas acabava que eu tinha muitos compromissos, eu pedi para um outro surdo que pudesse assumir, mas a maioria não pôde e você sabe, trabalho voluntário toma

⁸⁵ Sobre a relação das construções de interação a partir da *brincadeira*, ver COMERFORD (1999), capítulo “Brincando: Estudo sobre uma forma de construção social de *amizade* e suas reapropriações.”

⁸⁶ “Flaviane Reis escreve sobre o ambiente da vida contemporânea e a relação professor surdo e alunos surdos na escola. Reflete sobre alguns conceitos impostos a essa relação – como se fossem “confiados”, sem uma prévia análise da complexidade de seus significados. Propõe que é preciso desconstruir a visão do professor surdo enquanto modelo, bem como repensar os conceitos que provocam, de certa forma, crises de representação. A autora compartilha sua pesquisa desenvolvida durante o mestrado, em que realizou uma análise acerca do processo identificatório estabelecido na relação ensino-aprendizagem entre professor surdo e alunos surdos, observando a importância desse processo para a construção dos conhecimentos no espaço escolar.” (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 15).

⁸⁷ “Ströbel transita pela história cultural. Seu artigo analisa as identidades e representações dos surdos produzidas na história e estabelece relações entre os discursos de povos não surdos e os discursos do povo surdo. Ela discute o “jogo de espelhos” existente nas representações do surdo que forma redes de poderes de ambos os lados.” (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 14).

um tempo importante e é uma coisa... e assim eu fico triste, né? Pois eu acho que temos poucos líderes que tão à frente. Eu não sei se é uma fase, se isso depois retoma com força. Eu acho que, por exemplo, a gente é acostumado assim, tem que ter um estopim, algo que levante diga assim “não, todo mundo vai se voltar pra isso.” (Entrevista com Rodrigo Machado, 24 de fevereiro de 2014, Ceará. Intérprete: Mariana Farias).

No Colóquio, após a fala de Danilo, Paulo Vieira parabeniza a iniciativa dos jovens surdos pela busca de mais formação, e ratifica a importância de todos os surdos serem associados na Associação dos Surdos de São Paulo (ASSP) para contribuírem na busca pela conquista de credibilidade diante das autoridades.

A exposição seguinte chamou atenção para a recente agenda da *Comunidade Surda*, que emergiu em paralelo à luta pelas escolas bilíngues, e que tem se estabelecido ao longo dos anos de 2013, 2014 e início de 2015 como uma das principais motivações para ações coletivas. Guilherme Oliveira, jovem surdo recém-formado em Letras Libras, comenta sobre o Grupo de Estudos Surdos e Educação⁸⁸, da UNICAMP, coordenado pela prof.^a Dr.^a Regina Maria de Souza, que na época também era coordenadora do Polo de Ensino a Distância Letras-Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Licenciatura Letras-Libras) em Convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2012). Através de um relato de experiência, Guilherme ressalta a importância de as mobilizações políticas dos surdos não se aterem somente à questão das escolas bilíngues, pois ele afirma que a demanda de surdos que almejam entrar na Universidade só tende a crescer. Nesse grupo mencionado – o único grupo de surdos da UNICAMP – ele afirma tê-lo feito de apoio mediante um contexto onde era ínfima a quantidade de pessoas que sabiam Libras, ou sequer sabiam que era uma língua utilizada por surdos. Guilherme prestou a seleção de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação/UNICAMP, e a partir daí as discussões sobre acessibilidade para surdos

⁸⁸ Informações sobre o grupo na página: <<https://www.fe.unicamp.br/dis/ges/index.html>>. Página desatualizada desde 2005. Não consegui obter notícias sobre a dinâmica desse grupo de estudos, se ele ainda está em atividade, ou quem são seus membros. A Prof.^a Regina é mencionada por alguns surdos que conversei como sendo apoiadora da causa bilíngue. Existe ainda o GESTEC – Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias, criado em 2011, que reúne pesquisadores, professores, alunos da Faculdade de Educação e demais interessados nos processos de alfabetização e letramento na surdez, com base nas novas tecnologias. O grupo é coordenado pela Prof.^a Heloísa A. Matos Lins, e está vinculado ao Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.

começaram a ser levantadas dentro da Universidade. Segundo seu relato, o grupo de estudos recebia surdos que não eram universitários, mas que tinham interesse em ingressar na graduação, e a partir desse interesse, a visibilidade para as causas dos surdos aumentou diante da Reitoria da UNICAMP.

3.5. Manifestações Políticas e a práxis do movimento social surdo: processos constituidores de *reconhecimento*

Baseando-se nos documentos oficiais das instituições envolvidas – Estado e Movimento Social –, a participação em algumas atividades realizadas pela *Comunidade Surda*, bem como entrevistas realizadas com lideranças dos estados do Ceará e de São Paulo, teve como intuito perceber a construção e a consolidação desse movimento social que, através da constante busca por reconhecimento, exhibe um processo contínuo de normatização das suas concepções sobre *cultura e identidade surda*.

Conversas realizadas com algumas lideranças da *Comunidade Surda*, incluindo aqueles que participaram como delegados das etapas estaduais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) poderiam evidenciar um discurso aparentemente homogêneo, levando em consideração que se trata de lideranças, e suas opiniões dispõem de elementos representativos e oficiais, complexos de serem atravessados por outras respostas. No entanto, ainda que grande parte do que fora respondido nas entrevistas traga essa rigidez, alguns elementos saltaram e contribuíram para uma perspectiva mais aprofundada das opiniões dos sujeitos surdos envolvidos.

Nas suas últimas edições, a Conferência Nacional de Educação – CONAE, espaço destinado à sociedade civil para a realização de debates sobre a educação nacional, propôs discutir as Metas do Plano Nacional de Educação, em que civis poderiam se inscrever como delegados para terem o direito de votar nas propostas específicas de cada temática. Alguns membros do *Movimento Surdo* de São Paulo participaram das etapas municipais e estaduais, e também da etapa nacional, que aconteceu em novembro de 2014, em Brasília. Neivaldo, um desses delegados que pude ter contato, comentou sobre a sua concepção das

Escolas Inclusivas, quando comentei sobre a ideologia do governo, e ele ressaltou os seguintes pontos:

Bom, a pessoa falar [sobre inclusão] é fácil, mas no momento lá, o surdo, ele quer aprender, mas na escola inclusiva ele não consegue, porque o professor está lá explicando, e ele fala “espere aí um pouquinho que eu vou explicar aqui primeiro”; às vezes o intérprete está interpretando e os surdos não estão conseguindo entender, o professor que ensina e a pessoa não entende, ele vai mudar a metodologia para que a pessoa entenda, mas e o surdo? O intérprete é quem se vira... [...] O intérprete vai só repassando a informação e o surdo continua sem saber nada. Então, por exemplo, no momento do intervalo, o surdo até consegue conversar um pouquinho com os amiguinhos dele, mas na hora da aula o surdo não consegue entender nada [...] Certo é o professor precisar conhecer a língua de sinais perfeitamente. Porque o ouvinte só fala “oi tudo bem”. Eu conheço. Às vezes eu fui na escola de alguns surdos e um professor falou, “Ah, precisa fazer um grupo”, aí os ouvintes fazem o grupo dele e o surdo... “e eu vou ficar em que grupo?”... fica sozinho, em grupo nenhum. Então, é assim que é a escola inclusiva. Por exemplo, se são dois surdos...e aí? Lá eles fazem o grupo deles de trabalho e o surdo fica...então, até o professor tem vergonha disso, falar realmente de como isso tá acontecendo é bonito...mas a verdade é diferente. (Entrevista com Neivaldo, concedida em maio de 2014, São Paulo)

A maior crítica a respeito dos critérios estabelecidos pela ideologia da *inclusão* do MEC se refere ao “preço” que alunos surdos iriam “pagar” entrando em um sistema de ensino despreparado para receber crianças surdas. Escutei de Neivaldo, por exemplo, que “a inclusão escolar tem um propósito muito nobre, mas, na prática, ela não se aplica”. Em tom de representação, ele continua o argumento ressaltando que

[...] Às vezes o professor acha que eu não vou conseguir aprender e só vai me passando [de ano], me passando até eu chegar no nono ano... Mas não é isso que eu quero! Eu quero entender, eu quero saber, eu quero responder correto! Esse pensamento que eu sou doente mental, que é só deixar eu ir passando? Não! Eu quero fazer certo, eu quero aprender! Eu quero escrever bonito português, com a gramática certa, com as palavras corretas, mas eles só vão passando, passando e eu vou perdendo as informações... Então é isso que acontece na escola inclusiva...é assim. (Entrevista com Neivaldo, concedida em maio de 2014, São Paulo)

A questão dos professores surdos nas escolas bilíngues também foi ressaltada, devido ao fato de que é prioridade que o educador seja fluente em Língua de Sinais. Essa bandeira pelos professores surdos pouco foi colocada em evidência, mas ela se fazia presente nas entrelinhas dos debates. Neivaldo comenta a importância dessa demanda, que compõe o quadro de uma luta por direitos à oportunidades no mercado de trabalho.

[por exemplo] “Ah, eu sou professor, vou ensinar português pra vocês” mas não sabe língua de sinais. Tem problema aqui na Lei...o professor precisa ter fluência no que ele vai ensinar. No trabalho dele ele precisa ter fluência. Mas aí as pessoas dizem “Mas onde é que a gente vai procurar esses professores?” Professor precisa ter fluência, porque é outra língua, é outra comunicação, por exemplo, professor de Inglês, precisa saber o português e o inglês perfeito, ele precisa ser fluente pra ensinar os alunos, então na língua de sinais também é assim [...] (Entrevista com Neivaldo, concedida em maio de 2014, São Paulo)

3.5.1. “Não é uma questão de inclusão”: Concepções distintas acerca das escolas bilíngues, cultura e identidade surda

Embora as escolhas e os recortes da pesquisa tenham limitado este universo e dificultado o surgimento de fatos dissonantes com o *ideal surdo*, experiências foram vivenciadas no que diz respeito a conhecer sujeitos que defendem outro ponto de vista e são contrários à postura do movimento social em questão.

Dito isso, aparecem nessa ocasião os *surdos usuários de português*, ou aqueles sujeitos que defendem que as pessoas com deficiência auditiva possuem outros métodos de vida plena alternativos à concepção de *Cultura e Comunidade Surda*.

Entre setembro e outubro de 2013, aconteceu o 6ª Festival Internacional de filmes sobre deficiência *Assim Vivemos*, com o apoio do Ministério da Cultura e do Banco do Brasil. A mostra de filmes aconteceu nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, em datas distintas. Participei *in loco* na mostra que ocorreu em São Paulo, nos dias 2 a 12 de outubro, especificamente no dia em que ocorreria o debate pós-sessão de filmes, no dia 3 de outubro. A programação iniciara as 13 h no prédio do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB/SP); os filmes exibidos foram (na ordem que segue): *Eu sinalizo, eu vivo* (Holanda, 2012); *Estrangeiros* (Brasil, 2013); *Filhos de surdos* (França, 2013). Todos os filmes se referiam à questão da língua de sinais e suas experiências quanto surdos sinalizadores na sociedade.

Os debatedores convidados para falarem após a sessão de filmes foram: Lak Lobato, Ricardo Nakasato e Priscila Gaspar, que não compareceu. A debatedora da mesa “Surdez e Comunicação” foi Lara Pozzobon, responsável pelo Festival, que iniciou apresentando os convidados.

Lak Lobato é apresentada como surda oralizada, que perdeu a audição quando criança, após ter adquirido caxumba, usuária bilateral do implante coclear, formada em Comunicação, autora do blog “Desculpa, não ouvi”, sobre deficiência auditiva focada em oralização e uso de próteses auditivas e implante coclear. Ricardo Nakasato é pedagogo e formado em Letras Libras; trabalha como assessor em um programa de acessibilidade com Libras, na Derdic/ PUC/ SP⁸⁹. Atua como professor de Libras (nível avançado) no mesmo local.

A primeira pessoa integrante da mesa a falar foi Lak, que iniciou seu discurso com uma crítica à concepção dos filmes que, apesar de bonitos, não condizem com sua realidade. Sentiu-se não representada naquela sessão de filmes, onde não apresentou nenhum contexto de surdos oralizados. Ela comenta que é exibido um contexto no qual as pessoas surdas não se sentem confortáveis em aprender a falar, pois demanda tempo e esforço; no entanto, diz conhecer muitos surdos oralizados que gostaram de aprender a falar, pois assim sentem-se incluídos nos *dois mundos*, dos falantes de português e também dos usuários de *Libras*. Outros filmes falam sobre a língua de sinais e a importância para aqueles surdos no contexto mostrado, no entanto, Lak afirma que nada tem relacionado com a sua realidade, tendo uma postura distinta sobre tais situações.

Ela perdeu a audição depois de aprender a falar português, aos 10 anos, e não teve problemas na sua alfabetização; ela ressalta o quão é importante que todos conheçam a diversidade que há dentre as pessoas deficientes, e que isso pode desmitificar que todos os surdos são necessariamente usuários de Libras e adeptos ao *Movimento Surdo*. Lak aponta um trecho do filme em que se chateou:

[...] Em um determinado ponto do filme, eles falam que os implantados não ouvem música como os ouvintes. Eu ouço música como ouvinte. Eu consigo cantar como uma ouvinte. Só mostra um lado, o ruim, do implante. E o implante? Ele é uma coisa maravilhosa. Pra mim é uma benção, a melhor coisa que aconteceu na minha vida foi ser implantada. (Lak, 3 de outubro de 2013, São Paulo).

⁸⁹ Disponível em: <<http://www.pucsp.br/derdic/>>.

A perspectiva de Lak levanta muitas polêmicas entre a *Comunidade Surda*; ainda há um tabu no que se refere ao implante coclear entre os surdos, pois, segundo algumas opiniões e pesquisas, esse seria um modo de desestimular o uso da língua de sinais e poderia “acabar” com a *Comunidade Surda*. Quem realiza uma discussão acadêmica e militante desse assunto em sua tese é Patrícia Rezende, intitulada “Implante Coclear na Constituição dos Sujeitos Surdos”, que polemiza ao comentar que “É uma pesquisa motivada pela resistência da pesquisadora com relação ao campo “implante coclear”, que tem o efeito de normalizar os sujeitos surdos, subalternizando a língua de sinais e a cultura surda.” (REZENDE, 2010, *elementos pré-textuais*).

Em seu blog, Lak afirma que

Eu nunca utilizei a língua de sinais. Meu idioma materno é o português falado e escrito. Não tenho qualquer identificação com a LIBRAS e, por isso, não escrevo sobre ela e não tenho interesse no assunto. Respeito, contanto que não tentem me impor nada em relação a isso! [...]Este blog é, portanto, dedicado aos deficientes auditivos e surdos oralizados, aqueles que tem a língua portuguesa como primeiro ou único idioma. Nossas necessidades, nossas dificuldades, nossos interesses. Escrevo também sobre próteses e implantes auditivos e minhas experiências subjetivas para com o Implante Coclear.

Na vez de Ricardo falar, ele afirma concordar com o discurso de Lak, pois cada contexto tem suas implicações. No contexto de vida dele, tais filmes representavam bem as suas dificuldades cotidianas, que os sofrimentos eram semelhantes e que muitos surdos vivenciavam aquilo. Ele diz que “todos os surdos, em todos os países, sofrem de maneira igual.” No Brasil, as pessoas ainda têm bastante preconceito com famílias surdas, e alguns filhos teriam vergonha da condição de seus pais surdos (fala isso referindo-se ao filme sobre família surda). Ricardo denuncia que a inclusão não funciona; mais valeria a pena se houvesse uma conscientização das pessoas em nome dos surdos, pois a inclusão é, sim, possível, mas deve ser inserida no contexto da sociedade de modo geral, e não apenas nas escolas.

No circuito de perguntas realizadas, alguém se refere ao implante coclear, e Lak comenta que é uma tecnologia assistiva que auxilia no aspecto da audição, mas que não é definidor de identidade, pois ela não se considera ouvinte por conta disso. Esse padrão de normalidade estabelecido pelas expectativas geradas nas tecnologias não é compartilhado

por ela, que afirma ser uma deficiente auditiva, pois “implantados não são ouvintes, existe um botão de ligar e desligar o aparelho”.

Ricardo concorda com o que Lak afirma sobre sua relação emocional com as experiências auditivas; mas o problema dos outros surdos era de ordem social, tendo em vista que o surdo que não é oralizado é passado despercebido pela sociedade. Ele tem orgulho de mostrar que é surdo, não tem problemas em ser categorizado como tal, e afirma que Lak tem cultura ouvinte, realmente não pode ser considerada uma surda. De fato, o critério de nascer surdo, e ensurdecer com o passar dos anos traz elementos que podem influenciar na perspectiva de cada sujeito, até porque, como já percebido, entrar na comunidade surda e ser reconhecido como tal é um processo de politização intenso e contínuo. No caso dos surdos de nascimento ou surdos profundos, fica mais difícil para o sujeito se adaptar à tecnologia, segundo Ricardo.

Um surdo da plateia pede a fala e comenta que, quando criança, ele fora oralizado, mas preferiu a língua de sinais, mesmo que a família e outras pessoas dissessem que ele estava com “preguiça de falar”. Lak concorda com as diferenças, mas utiliza como contra-argumento a experiência de uma menina que estava presente naquele debate; uma menina surda de 10 anos relata seu apoio à oralização, e que mesmo sendo implantada há pouco tempo, isso incentivou outros estímulos de comunicação. Lak reitera que as questões da *Comunidade Surda* ultrapassam as discussões sobre acesso à comunicação; ao ser questionada sobre qual seria sua opinião sobre as escolas bilíngues para surdos, ela afirma:

Sabe o que eu acho mais importante na escola bilíngue pra surdos? É que dá oportunidade aos professores. Eu não consigo imaginar um professor surdo em uma escola de ouvinte. Porque talvez não vão aceitar o professor lá. E eu acho que os surdos precisam trabalhar. Eles precisam de oportunidade na vida. Eu acho que para a criança é importantíssimo, mas é importante para os professores também. Eu sou a favor da escola bilíngue não só pelos alunos, mas também pelos professores. Porque se eu quiser dar aula em uma escola com ouvintes, já vai ser difícil porque minha voz tem sequelas dos 25 anos [...], mas o surdo sinalizado não vai ter oportunidade de dar aula. Então eu sou a favor da escola bilíngue pelos professores, muito mais do que para os alunos.

Ao longo desses três anos, a FENEIS e seus diretores escreveram algumas propostas de alteração do documento base do PNE, especificamente no que diz respeito à Meta 4, relativa ao atendimento escolar de estudantes com deficiência. Em tramitação na Câmara e no Senado entre 2010 e 2013, o texto do projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE foi sendo modificado através de negociações realizadas pelo *Movimento Surdo*, representado pela FENEIS, entre deputados e senadores. O projeto se efetivou como lei⁹⁰ no dia 25 de junho de 2014, antes de ocorrer a Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁹¹.

Em documento oficial, *Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE*, de 19 de setembro de 2013, a FENEIS repudia as alterações realizadas pelos componentes do poder legislativo, ao incluir e retirar termos sugeridos pela instituição, que garantiriam as escolas bilíngues para surdos. Nos anexos, segue a tabela que integra essa nota, apresentando uma sistematização das alterações realizadas pelos deputados e senadores, somado a comentários feitos pela FENEIS relativos a tais mudanças.

Diante das pressões realizadas pelo movimento, como a ocupação do Senado por professores, gestores e alunos surdos, algumas sessões⁹² foram noticiadas como sendo palco de manifestações da *Comunidade Surda*, o que contribuiu para que o texto proposto pela FENEIS fosse aprovado. Após uma série de debates e negociações, decorridos quase 3 anos, Patrícia Rezende publicou, no dia 18 de dezembro de 2013, na sua página pessoal do *Facebook*, uma postagem sobre a **vitória** do *Movimento Surdo*, com a frase “*Obrigada Senadores Álvaro Dias, Eduardo Braga e Vital do Rego por manterem o texto favorável aos Surdos Brasileiros. Avante Escolas Bilíngues para Surdos!!! Senado aprovou ontem o*

⁹⁰ LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

⁹¹ Na realidade, a CONAE estava agendada para o mês de fevereiro de 2014, e fora adiada, segundo nota oficial, devido a outras prioridades da agenda política nacional.

⁹²Notícia divulgada em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/418694-RELATOR-INCLUI-EDUCACAO-ESPECIAL-E-ESCOLAS-PARA-SURDOS-NO-PNE.html>>.

PNE!!! Avante Povo Surdo!!!”. A lei foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, com o texto que havia sido sugerido pelos surdos.

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Grifo meu*).

Mesmo após a aprovação da Lei, a Conferência não fora cancelada; o evento aconteceria ainda que algumas pessoas não encontrassem mais razão para tal; o espaço da Conferência se configurava em promover o debate dos Eixos relativos ao Plano Nacional de Educação com a participação popular. Com a Lei sancionada, possíveis alterações posteriores seriam realizadas de um modo mais burocrático, através de decretos e ementas substitutivas. Logo, o evento ocorreu, e certos resultados não foram bem recebidos por algumas lideranças surdas.

Publicada na revista *Reação*, na edição de janeiro e fevereiro de 2015, a matéria escrita por Neivaldo Zovico não traz boas notícias ao *Movimento Surdo* em relação às deliberações da CONAE, ocorrida nos dias 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília/DF. Neivaldo foi uma das lideranças de São Paulo que participou como delegado, tendo o direito de votar as propostas que iriam para o documento final da CONAE. Segundo seu texto, intitulado “CONAE rejeita – pela segunda vez – proposta de Educação de Surdos”, Neivaldo narra que a diretora do SECADI, Macaé Maria Evaristo, teria realizado falas que vinculavam a proposta de escolas bilíngues com a ideia de escolas especiais, incentivando os demais movimentos sociais presentes a não apoiarem as demandas dos surdos, e que acabou culminando na aprovação de um texto que não especificava a garantia da educação bilíngue. Neivaldo cita um trecho do documento base da CONAE 2014, que diz:

Garantir na perspectiva da educação inclusiva, a coexistência das duas modalidades de ensino (regular/comum e especial), de acordo com a necessidade de cada pessoa com deficiência e necessidades educacionais especiais, respeitando a livre escolha do próprio indivíduo e/ou os pais. (Documento Base – CONAE 2014, p. 103).

Neivaldo encerra seu texto dizendo que “O espaço da CONAE 2014 foi monitorado pelos dirigentes que, vergonhosamente, manipularam as coisas a favor de suas visões, ignorando a nossa Língua de Sinais (LIBRAS) e a Cultura Surda, sob o rótulo de ‘defender os direitos de igualdade no Brasil’.” (*Revista Reação*, 2015, p. 57).

Kátia Lucy, então Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, também participou da CONAE, no entanto apenas como observadora. Ela realizou um vídeo para divulgar, em nome da FENEIS, as principais notícias sobre o evento. Nesse vídeo, ela relembra fatos que ocorreram na CONAE 2010, e que motivaram as mobilizações de maio de 2011, ressaltando a importante liderança de Patrícia Rezende, à frente naquele momento das lutas pelas escolas bilíngues; que foram entregues em 2012 propostas para a criação de escolas bilíngues nos âmbitos municipais e estaduais, e que a participação dos surdos nas conferências locais garantiria a aprovação nacional desse direito. Em torno de 50 surdos, segundo Kátia, fizeram-se presentes na CONAE 2014. Ela explica que, após os surdos debaterem bastante sobre as propostas da inclusão escolar, inclusive com os delegados representantes de outros movimentos, demandas foram escritas e enviadas para o documento final, que, segundo ela, foram cortadas do texto final. A ideia apresentada foi uma frase concisa que não garantiria explicitamente as escolas inclusivas para surdos se conformarem com sendo as escolas bilíngues, como sugerido pela comunidade. Kátia afirma que somente quando forem colocadas tais políticas em vigor, os surdos poderiam verificar se, de fato, as escolas teriam uma educação bilíngue garantida, e que para isso, ela precisaria da ajuda de todos para realizar essa “fiscalização” da política pública que seria implantada.

Verificando o Documento Final da CONAE, o termo “escolas e classes bilíngues” e o que se refere ao ensino de pessoas com surdez, estão presentes os seguintes trechos, em todo o documento:

[...] No caso dos surdos, **garantir a educação bilíngue**, na qual a libras seja oferecida como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, seja oferecida como segunda língua em todos os níveis de ensino. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 16, p. 39. *Grifo meu*).

Fomentar, em todos os níveis e modalidades de ensino, a produção de material didático específico para cada território etno-educacional, bem como o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena, **educação escolar bilíngue para surdos** e escolas quilombolas, preservando o currículo nacional. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 29, p. 41. *Grifo meu*).

Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o decreto 5.626/05, Lei nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 43, p. 43-44. *Grifo meu*).

Elaborar plano de ação, em parceria com os sistemas de ensino, nas instituições de educação tecnológica, nas instituições de educação superior e demais entidades defensoras dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos, com reconhecida oferta de educação para este público, direcionado: a) para a formação inicial continuada de educadores e gestores bilíngues (libras e português como segunda língua); b) para produção e disponibilização de material pedagógico bilíngue, com libras e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; c) para a elaboração e disponibilização de materiais de apoio à implantação da infraestrutura física e tecnológica **nas turmas e escolas bilíngues**, em que a libras e a língua portuguesa escrita sejam línguas de instrução. (Documento Final da CONAE, Eixo II, parágrafo 43, p. 44. *Grifo meu*).

Importante salientar que, longe de querer estabelecer um *final* sobre as questões do *Movimento Surdo* em relação ao Plano Nacional de Educação e suas políticas públicas, ressaltam-se aqui tais trechos meramente com o propósito de apresentar informações atuais sobre os trâmites institucionais que, em certa medida, serviram de incentivo para as mobilizações contra a política de inclusão do Estado, e que motivou a elaboração dessa pesquisa. Até porque, como foi visto no decorrer dos textos, as pautas foram sendo reconfiguradas, dissipando-se entre outras frentes de atuação, distinguindo-se entre nível local e nacional.

CONCLUSÃO

“Já há coisas demais que não existem.”
– Viveiros de Castro, *Os pronomes
cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*

Através das leituras que aqui reporto como referência, dos dados de pesquisa e das reflexões teóricas que realizei, busquei compreender, portanto, a dinâmica das relações que constituíram as mobilizações coletivas realizadas por pessoas surdas e apoiadores da causa, que se apresentaram, em um primeiro instante, como uníssonas devido a tentativas de delinear uma normatividade em torno das ideias de *Cultura e Identidade Surda*, mas que vozes críticas também surgiram e constituíram tal dinâmica. Foi percebido que, a partir de pautas nacionais, os sujeitos surdos mobilizados buscavam repassar pautas políticas para demais pessoas com surdez, em uma constante prática de aprendizado e formação; também foi interessante notar as nuances presentes em cada contexto local que, embora estejam mobilizados por uma luta pela busca de direitos e reconhecimento, os surdos que integram esse movimento social estabeleciam agendas específicas de acordo com a conjuntura local.

A defesa da língua de sinais é percebida como argumento intrínseco ao processo de legitimação da dita *cultura surda*; a partir do aprendizado da/e por meio da *Libras*, o sujeito surdo teria condições de constituir sua identidade. Essa ideia está presente em documentos oficiais de instituições representativas, na legislação brasileira, nos depoimentos desses surdos, em pesquisas acadêmicas, na *história dos surdos* que é recontada nas faculdades e nos cursos de Letras-Libras, ou seja, em vários âmbitos da sociedade. As repercussões da legitimação da Libras ultrapassam questões de ordem linguísticas e cognitivas, conferindo aos seus usuários surdos um *status*, ou como afirma Santana e Bergamo (2005)⁹³, “Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade.” (p. 567)

⁹³ Santana e Bergamo (2005) discute como as práticas e interações sociais se conformam a partir da língua de sinais, e propõe uma inversão teórica para compreender que tal língua é um mecanismo definidor dessas mesmas práticas.

Faz-se necessário perceber que, de acordo com uma análise crítica sobre a questão da *identidade surda*, a língua de sinais se caracterizaria como uma ferramenta definidora de tal identidade, e utilizada instrumentalmente para distinguir e fundamentar posições; ainda que Perlin (2003) reconsidere em seus estudos que não há uma definição fechada sobre *identidade surda*, mas sim uma multiplicidade identitária entre os sujeitos surdos, a expressão é amplamente difundida e consolidada na comunidade. A questão é que, como ressalta Santana e Bergamo (2005), a língua por si só não constitui ou define identidades, ainda que no contexto da *Comunidade Surda* essa questão seja ressaltada, principalmente no discurso político que fomentou sua legalização no Brasil (BRITO, 2013). Os autores afirmam que

Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 570-571).

O conceito que integra a ideia de *Cultura Surda* também é passível de análise, no que diz respeito ao vínculo que é estabelecido entre tal ideia com as práticas elencadas pelos surdos como sendo suas *experiências visuais*. Assis (2012a) comentou sobre tais características que conformam a *Cultura Surda* (citado no capítulo 2), e que estão relacionadas a aspectos adaptativos do sujeito situado em um mundo sonoro, como por exemplo, a campainha que aciona a luz ou despertador que vibra, ou ainda relacionadas ao bilinguismo. Santana e Bergamo (2005) atentam para uma possível essencialização da dicotomia *cultura surda – cultura ouvinte*, até porque os sujeitos de ambas as “culturas” estão inseridos em um contexto histórico-político-cultural comum e compartilham de símbolos e valores semelhantes. É necessário, portanto, ter o cuidado em não naturalizar tal conceito, ou fazê-lo de *tipo ideal* nos estudos sobre pessoas surdas, pois apesar das

trajetórias compartilhadas, cada sujeito apreendeu suas experiências com a surdez de maneiras discrepantes, que levam em consideração as distinções de classe, gênero, idade, região, credo etc. Reitero que nem todas as *peessoas surdas e intérpretes* estão preocupados com a questão do *reconhecimento*, e muitos desconhecem do que se trata as demandas da *Comunidade Surda*; desconhecem as lideranças, os principais teóricos da área, e estão fora do *circuito*⁹⁴ da comunidade.

Para este trabalho, a tentativa foi perceber tais categorias do ponto de vista político, componente de uma dinâmica do movimento social que anseia pelo *reconhecimento* dos seus valores e perspectivas de vida; atentei que tais definições nativas transbordam concepções da teoria social, e quando postas em contraste parece perder o sentido a que veio.

No intuito de compreender a construção da ideia de *inclusão* apresentada nos argumentos do Estado e do *Movimento Surdo* – onde já é nítido perceber as discrepâncias – pretendeu-se coletar e analisar os documentos produzidos pela FENEIS e pelas lideranças surdas a fim de conhecer os argumentos e as estratégias que aproximam-se com as metodologias inclusivas, mas que tem especificidades no contexto de alunos com surdez.

Elenquei categorias nativas como suporte político na construção do próprio movimento, e também como aporte para a constituição da ideia de *inclusão* ou de *verdadeira inclusão*, que alguns surdos e demais lideranças ressaltaram. Abaixo, segue um breve quadro dos principais pontos sobre a política pública em questão, e a posição do movimento:

	SECADI/MEC	Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda/ FENEIS
Proposta ao PNE	Inclusão escolar de pessoas com deficiência escolas regulares.	Escolas Bilíngues para Surdos.

⁹⁴ Segundo Magnani (2005), *circuito* “designa um uso do espaço e dos equipamentos urbanos – possibilitando, por conseguinte, o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos –, porém de forma mais independente com relação ao espaço, sem se ater à contiguidade, como ocorre na mancha ou no pedaço. Mas ele tem, igualmente, existência objetiva e observável: pode ser identificado, descrito e localizado.” (MAGNANI, 2005, p. 179)

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem da língua portuguesa como L1, e Libras no contraturno. • Intérpretes na sala de aula para transmitir o conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem da Libras como L1, e português escrito. • Professores bilíngues.
Equipe Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento especializado no contra turno; • Equipe de professores que atendam as pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe de professores especializados em Pedagogia Bilíngue e conhecedores da Língua de Sinais.
Ideologia	<p>Classes e escolas bilíngues reforça a organização de escolas segregadoras, com base na diferenciação pela deficiência, contrariando a concepção da escola inclusiva.</p>	<p>Garante às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional de crianças e jovens surdos, garantida pelo acesso à educação bilíngue – Libras e língua portuguesa.</p>

Dentre tantas disputas simbólicas e não simbólicas aqui ressaltadas, também ficou evidente a perspectiva destoante no que tange o ideal de *inclusão*. A busca por legitimar o conceito de uma *verdadeira inclusão* se expressou nos questionamentos sobre a *filosofia inclusivista*, em que os sujeitos pró-escolas bilíngues ressaltavam: nos moldes da *inclusão*, estaríamos preocupados com a construção do sujeito social, à principio – respeito e tolerância com as diferenças e etc. Mas, e com relação ao ensino? Qual oportunidade real de desenvolvimento cognitivo e escolar a criança surda estaria vivenciando?

Assim como sobre a outra perspectiva, também é tecido questionamentos: em que medida a integração e inserção do sujeito surdo na sociedade se efetivaria, em um contexto

onde apenas surdos e intérpretes seriam conhecedores da Libras? E quanto às crianças que poderiam aprender também tal idioma, e estabelecer vínculos com crianças surdas, aprendendo com ela as suas especificidades?

A crítica que as lideranças surdas realizam sobre o modelo inclusivo não parte da sua concepção filosófica, mas sim da sua ineficácia prática. Neivaldo comentou em uma entrevista que:

[...] mas, por exemplo, tem 40 alunos e 1 só surdo e eles estão os 40 alunos todo conversando, só dizem “oi” pra ele ou “tchau” pra ele, e depois voltam a conversar entre si. Por exemplo, conversar com ele: ”olha, vai ter prova amanhã certo?” E o surdo...tipo, não sabe...parece que não sentir a emoção de uma conversa. Por exemplo, em uma escola bilíngue, ele conversa com os alunos “Olha vai ter prova amanhã certo?” mas na inclusão ali na minha opinião, é boa pros ouvintes aprenderem, certo? [...] Por exemplo, os ouvintes também conversam entre si, e estão sempre dizendo pro surdo...”depois a gente conversa” então é complicado. Então falando em inclusão, e na verdade inclusão no ensino... inclusão pra mim é exclusão... porque o surdo está tentando se incluir no meio lá dos ouvintes, mas ele não consegue, né...eles estão lá todo mundo conversando, ele quer se incluir, mas parece que ele tá jogado no canto...lá na inclusão, a única coisa que ele diz é “oi, tudo bem” só isso! (Entrevista com Neivaldo Zovico, maio de 2014, São Paulo. Intérprete: Daniel Holanda).

Dito isso, realizei um pequeno quadro expondo as principais ideias que vão de encontro sobre a concepção de *inclusão*:

Ideais de <i>Inclusão</i>	
ESTADO	MOVIMENTO SOCIAL
SECADI/MEC	<i>Comunidade Surda</i>
Diversidade no contexto da escola, com a presença de alunos com tipos de deficiência diversos.	Alunos com suas especificidades respeitadas.
Fomentação da tolerância às diferenças.	Fomentação da construção da <i>identidade surda</i> .
Escola acessível para todos, sem distinções.	Escola acessível principalmente para crianças surdas, mas aberta também para crianças ouvintes.

Desenvolvimento de outras formas de comunicação	Acesso a informação em Libras
Foco na experiência humana com a aprendizagem das diferenças	Foco na aprendizagem do conteúdo escolar e formação do indivíduo surdo
Diversidade vivenciada dentro da escola	Diversidade vivenciada na vida cotidiana
Conviver com os <i>diferentes</i>	Conviver com os <i>iguais</i>
Discurso da <i>Igualdade</i>	Discurso da <i>Diferença</i>

Nesse *campo* que vem se consolidando nas últimas décadas como forte educador de sujeitos através do empenho contínuo de sintetizar e repassar as conquistas do movimento social para os jovens surdos, é importante perceber que no processo de invenção das histórias oficiais, os conceitos vão sendo difundidos a partir de um novo olhar sobre surdez, deficiência e cultura. Na perspectiva desse movimento específico, ficou nítido que as configurações tendem a se estruturar a partir das *tradições* herdadas pelas conquistas históricas anteriores, sempre ressaltadas com glória e respeito.

Apontamentos já mencionados podem elucidar que, diante das constantes tentativas de rompimento com as premissas do Estado sobre os melhores métodos de ensino, o *Movimento Social Surdo* consolida perante a sociedade, através de tramites legais, o seu protagonismo mediante protestos e ações políticas que, muito embora aparente se tratar de agendas específicas, retrata uma dimensão estendida sobre a conquista por visibilidade e respeito. O intuito foi, então, perceber em que medida tal luta por *reconhecimento* fora se consolidando através dos processos de irrupção das normatividades produzidas nesse campo simbólico constituído por histórias canônicas sobre as experiências de sujeitos surdos. E também como que, a partir de discursos políticos constituidores de *identidades*, informou o grau de influência na constituição das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS SILVA, C. A. O caso dos surdos e da Libras: algumas considerações etnográficas sobre o discurso da etnicidade relativo à surdez. **Ariús**, Campina Grande, v. 14, n. 1/2, p.p. 51–60, jan./dez. 2008.

_____. **Entre a deficiência e a cultura**: Análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. 2010. 194 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

_____. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo, Terceiro Nome, 2012a. 248 pp.

_____. Igreja Católica e surdez: Território, associação e representação política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 32 (1): 2012b. p. 13-38.

AVELAR, Lúcia & CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). **Sistema político brasileiro**: uma introdução. 2ª ed. Fundação Konrad Adenauer e Editora Unesp, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética** (organizada pelo autor). 57. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Record, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BECKER, Howard S. Evidências de Trabalho de Campo. In: **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Editora Hucitec, 1993. p. 67-99.

_____. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRITO, F. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 276 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CANTARINO, Carolina. Como a sociedade “não” enxerga os invisíveis e os surdos. **Ciência e Cultura**. v. 59 no.3. São Paulo: Jul./Set. 2007. p.p. 6-7.

CAPOVILLA, F. C.; Macedo, E. C.; Penna, J. S.; Capovilla, A. G. S. **Teleavaliação de leitura e escrita em surdos de 5ª. e 6ª. séries incluídos em três escolas públicas comuns**

do ensino fundamental. Em Conselho Regional de Psicologia (Org.), Psicologia e informática. Vol. 3, pp. 199-234. São Paulo, SP : Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2006.

CAPOVILLA, F. C.; Sousa-Sousa, C. C.; Maki, K.; Ameni, R.; Neves, M. V.. Avaliando a habilidade de leitura orofacial em surdos do ensino fundamental e comparando a eficácia relativa de modelos de legibilidade orofacial fonético-articulatório e de Dória. In: A. L. Sennyey; F. C. Capovilla; J. M. Montiel (Orgs.), **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação.** pp. 207-220. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008.

CAPOVILLA, F.,C. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: Araújo, A. (Org). **Aprendizagem Infantil:** uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (pp. 190-211). Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências. 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). **Desvendando Máscaras Sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 87-121.

CHARLTON, James I. **Nothing about us without us:** disability oppression and empowerment. Berkeley : University of California Press, 2000.

COMERFORD, John. **Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais constituindo o Surdo como Sujeito.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>> Acesso em: 10 de dezembro de 2010.

FABRINO, Ricardo. **Reconhecimento e deliberação:** as lutas das pessoas atingidas pela hanseníase em diferentes âmbitos interacionais. 2009. 385f . Tese: (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo,** São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

_____. Uma réplica a Iris Young. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº 2. Brasília. Julho-dezembro de 2009. pp. 215-221.

FRIZANCO, Mary L. E. HONORA Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Ciranda Cultural, 2009.

GASTALDO, Édison. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V.23. Nº. 68. São Paulo. Outubro, 2008

GARCÊZ, Regiane L. O.; MAIA, Rousiley C. M. Lutas por Reconhecimento dos Surdos na *Internet*: Efeitos políticos do testemunho. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, v. 17, n. 34 , pp. 85-101, out. 2009.

GEDIEL, Ana Luisa. Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre. 292 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GOHN, Maria da Glória. (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009a.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2009c.

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16. Nº. 47. maio-ago. 2011. Universidade Estadual de Campinas/Universidade Nove de Julho. p.p. 333 – 361. 2011b.

GODINHO, Eloysa. **Surdez e significado social**. São Paulo, Cortez, 1982.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed.34, 2003.

_____. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. In: **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, n. 33, mai./ago. 2013, p. 56-80.

_____. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé, MATTOS, Patrícia. **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: AnnaBlume, 2007.

LEITÃO, Vanda Magalhães. A história silenciosa e a educação de Surdos no Ceará. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; BEZERRA, Jose Arimatea Barros. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2003. 467 p. 263 – 283.

_____. **Instituições, Campanhas e Lutas: História da Educação Especial no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264p.

MAGNANI, José Guilherme C . De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. In: **RBCS**. Vol. 17 no 49 junho/2002.

_____. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP. V.17, nº 2 . p.p. 173-205. 2005.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MATTOS, Patrícia. **Sociologia Política do Reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

_____. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. **Lua Nova** [online]. 2004, n.63, pp. 143-160.

NAHUM-CLAUDEL, Chloé. *Working together for Yankwa: Vitalizing cosmogony in Southern Amazonia (Enawene-nawe)*. Social Anthropology. Cambridge University, 2012. Cambridge.

NOBRE, Marcos. Introdução. IN: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed.34, 2003.

PATERNIANI, Stella Zagatto. **Política, fabulação e a ocupação Mauá**: Etnografia de uma experiência. 256f. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2013.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. **O Ser e o estar sendo Surdos**: Alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

_____. O lugar da cultura Surda . In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

Recuero, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura). 191 p .

REILY, Lucia. O **papel da Igreja nos primórdios da educação dos Surdos** ∩. Revista brasileira de Educação. Maio-agosto, ano/vol. 12. N.035. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo.2007. p.308-326.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Florianópolis, 2010. Tese de doutorado. UFSC. Centro de Ciências da Educação, Pós-Graduação em Educação.

ROCHA, Márcia S. **O Processo de Inclusão na Percepção do Docente do Ensino Regular e Especial**. Monografia apresentada como conclusão do curso de Pós-graduação em Educação Especial – Área de Deficiência Mental, Universidade Estadual de Londrina. 2000, p. 3-10.

SÁ, N.L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Out-2005. p.19 -23

SILVA, Josué Pereira da. **Reconhecimento, redistribuição e as ambivalências do discurso sobre o Bolsa Família**. Ciências Sociais Unisinos, v. 45, p. 196-205, 2009.

_____. **Trabalho, cidadania e reconhecimento**. São Paulo: AnnaBlume, 2008.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.

SOUZA, Jessé. Uma teoria crítica do reconhecimento. In: **Lua Nova**. nº 50, 2000. p. 133-241.

VIDAL, Vanessa. **A verdadeira beleza: Uma história de superação**. Autobiografia. Fortaleza: 2009.

VIGEVANI, Tullo. Movimentos sociais na transição Brasileira: a dificuldade de elaboração do projeto. **Lua Nova** [online]. 1989, n.17, pp. 93-109.

YOUNG, Iris Marion. Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 2. Brasília, julho-dezembro de 2009, pp. 193-214.

Referências bibliográficas de sítios *online*

ASSIS SILVA, C. A. Dia do Surdo na Avenida Paulista: Etnografando a Mobilização Política Pelas Escolas Especiais. Ponto Urbe. 2009. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1602>>

ASSIS SILVA, C. A., ASSÊNCIO, C. B. Setembro Azul: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. Disponível em: <http://www.pontourbe.net/edicao9-etnograficas/215-setembro-azul-mobilizacao-politica-nacional-a-favor-das-escolas-bilingues-para-surdos#_ftnref2>

BARROS. E.M. O Mundo do Silêncio – Uma Breve Contextualização da Trajetória do Indivíduo Surdo na Humanidade. Revista Virtual de Cultura Surda. Nº 07. Março, 2011. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/60>> Acesso em: 25/05/2015.

FLACKS, Dick. A questão da relevância nos estudos dos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 72 | 2005, colocado online no dia 01 Agosto 2012, criado a 06 Março 2015. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/980>>

GARCÊZ, Regiane L. O. Teoria do Reconhecimento: uma teoria dos movimentos sociais?. 2014. Disponível em: <http://www.sndd2014.eventos.dype.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=4148>

LEITE, Sérgio Pereira. Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas. **Mana** [online]. 2000, vol.6, n.1, pp. 188-191.

MAGNANI, José Guilherme C. **Vai ter música?**: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP. Ano 1, versão 1.0, 2007. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/magnani1-2007.html>> Data de acesso: 06/11/2010.

PERLIN, G. **A cultura surda e os interpretes da lengua de sinais (ILS)**. 2006. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.eu/resources/A+CULTURA+SURDA+E+OS+INT%C3%89RPRETES+DE+L%C3%8DNGUA+DE+SINAIS.pdf>>

PINTO, Fernanda Bouth. **Vendo vozes**: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. PERLIN, Gladis. (org.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS**: A língua de Sinais dos Surdos brasileiros. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Data de acesso: 03 de junho - 2010.

_____. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Data de acesso: 12/01/2014.

Revista Plenário. Órgão Oficial da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Ano IV - Maio/Junho/Julho 2011 - 25ª edição. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/index.php/noticias/revista-plenario?download=100:revista-plenario-maiojunjul-de-2011>>

Revista Nacional de Reabilitação Reação. Ano XVIII - Nº 102, Janeiro /Fevereiro de 2015. Disponível em:<
<http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=102&c=1024&d=>>

ROSA , Guilherme Carvalho da. **A discussão do conceito de identidade nos estudos culturais.** Disponível em: < http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/a/a2/GT3-_26_-_Identidade_conceito_celacom.pdf>. Data de acesso: 05 de junho, 2010.

SANTANA, Ana Paula. BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2010.

TATAGIBA, Luciana. (2009) “Relação entre movimentos sociais e instituições políticas no cenário brasileiro recente - Reflexões em torno de uma agenda preliminar de pesquisa” In: Sonia E. Alvarez, Gianpaolo Baiocchi, Agustín Laó-Montes, Jeffrey W. Rubin, and Millie Thayer. **Interrogating the Civil Society Agenda: Social Movements, Civil Society, and Democratic Innovation** . (no prelo)

Vídeos

HORA, Mariana. Divulgação sobre SETEMBRO AZUL. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=yrcHVybRo-Y>>". Acesso em: 02 ago. 2014

“Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda - Prof. Emiliano, pai de Surdo” Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=uR8Zu9sB4KA>>

Leis

BRASIL. LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 10 de dezembro de 2010.

_____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 10 de dezembro de 2010.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL nº 8.035/2010. Apresenta o Projeto de Lei 8530/10 de autoria do Poder Executivo, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826>>. Acesso em: 14 de setembro de 2012.

Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) : projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar ; n. 436)

Documentos

DOCUMENTO FINAL DO PNE. Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

DOCUMENTO BASE DO PNE. Disponível em:
<<http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/CONAE%202014%20-%20Documento-Base%20-%20Volume%20II%20-%20Finalizado%2016012014.pdf>>.

LEI DO PNE: LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Jornais

Blog do Juazeiro. “Os surdos e a questão educacional.”. 01 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://blogdojuazeiro.blogspot.com/2011/08/os-surdos-e-inclusao-educacional.html>>. Acesso em: 23/08/2014

Jornal Câmara dos Deputados. “Relator inclui educação especial e escolas para surdos no PNE”. 29 de maio de 2012. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/418694-RELATOR-INCLUI-EDUCACAO-ESPECIAL-E-ESCOLAS-PARA-SURDOS-NO-PNE.html>>. Acesso em: 20/02/2015.

Jornal O Povo. “Surdos protestam contra a inclusão educacional.” 16 de maio de 2011. Disponível em:
<<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2011/05/16/noticiasjornalfortaleza,2244257/surdos-protestam-contra-a-inclusao-educacional.shtml>>. Acesso em: 26/04/13.

_____. “Democracia, escolas bilíngues e direitos dos surdos.” 29 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2011/11/29/noticiaopiniaiojornal,2345091/democracia-escolas-bilingues-e-direitos-dos-surdos.shtml>>. Acesso em: 08/12/2012.

Jornal O Globo. “Institutos Nacional de Surdos e Benjamin Constant foram fundados no século XIX. 29 de março de 2011. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/rio/institutos-nacional-de-surdos-benjamin-constant-foram-fundados-no-seculo-xix-2804153#ixzz2vIIEhmW>> Acesso em: 15/04/2013.

_____. “Movimento de Inclusão combateu manicômios.” 29 de março de 2011. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/rio/movimento-de-inclusao-combateu-manicomios-2804154#ixzz2vIIM9ycC>> Acesso em: 06/05/2012.

_____. “Para professora, alunos não compartilham a língua nas escolas convencionais.” 29 de março de 2011. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/rio/para-professora-alunos-nao-compartilham-lingua-nas-escolas-convencionais-2804155#ixzz2vIkxCKXk> > Acesso em: 26/05/2015.

_____. “Deficientes visuais e auditivos temem possibilidade de perder escolas especiais.” 30 de março de 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/deficientes-visuais-auditivos-temem-possibilidade-de-perder-escolas-especiais-2804151>> Acesso em: 25/05/2015.

_____. “MEC nega fechamento de escolas especiais para surdos e cegos.” 30 de março de 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-2803604#ixzz2vIkZsDz6> >. Acesso em: 15/05/2013.

_____. “Ministro recomendou escola regular para surdos.” 04 de abril de 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/ministro-recomendou-escola-regular-para-surdos-2801493#ixzz2vInMpdY5>>. Acesso em: 14/02/2014.

_____. “Leia artigo da pedagoga Patrícia Rezende sobre política de inclusão.” 29 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/leia-artigo-da-pedagoga-patricia-rezende-sobre-politica-de-inclusao-2804129#ixzz2vInjKvXo>>. Acesso em: 25/01/2012.

ANEXOS

Anexo I – Material gráfico e principais logotipos do Movimento Surdo em favor da *Educação e Cultura Surda*



SETEMBRO Azul

ESCOLA
BILÍNGUE
PARA
SURDOS

Anexo II – Tabela da *Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE*, 19 de setembro de 2013.

HISTÓRICO DAS ALTERAÇÕES DA ESTRATÉGIA 4.6. DA META 4 DO PNE			
	ORIGEM	TEXTO	OBSERVAÇÕES
15 de dezembro 2010	MEC apresenta projeto de lei do PNE para o Congresso Nacional	4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	Devido a ações adversas do MEC que ameaçou fechar as Escolas Federais – INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e IBC (Instituto Benjamin Constant) - os surdos de todo o País se mobilizaram a fim de evitar os fechamentos dessas escolas históricas e modelos de atendimento específico, e chamar atenção para a questão do PNE na meta 4, tanto que nos organizamos, em setembro de 2011, os Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, realizados simultaneamente em todo o país, bem como passeatas em 19 e 20 de maio de 2011 e 24 de abril de 2012 ao Congresso Nacional envolvendo mais de 4 mil pessoas, o que certamente sensibilizou os parlamentares do Congresso Nacional.
Junho de 2012	Relator da Comissão Especial do PNE da Câmara dos Deputados Ângelo Vanhoni	4.6) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas , nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos;	O Relator Ângelo Vanhoni recebeu as lideranças surdas em seu gabinete e atendeu o nosso pedido para inclusão da estratégia 4.6. de modo a incluir as escolas e classes bilíngues, conforme atende à nossa necessidade.

Tabela da *Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE*, 19 de setembro de 2013.
(parte II)

Maio de 2013	Relator da Comissão de Assuntos Econômicos Senador Pimentel	4.6) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas , nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos;	O Relator Pimentel, apesar de várias tentativas de agendamento de reunião, especialmente pelos líderes surdos do Ceará, cidade origem do Senador, não recebeu-nos e atendeu a facção governista para excluir duas proposições e uma palavra (“e” “em” “escolas”), desconsiderando nossa luta e fazendo um jogo de palavras por meio do qual qualquer escola pode ser considerada bilíngue – o que não é verdade.
18 de setembro de 2013	Relator da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, Senador Vital do Rêgo	4.6) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas , nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos;	Mais uma vez, o Senado, através do relator Vital do Rêgo, não atende a demanda dos surdos, apesar das tentativas de agendamento com o Senador para sensibilização para a questão da causa surda. Atendeu a proposta SEM consenso do MEC, com a qual a FENEIS não consente por causa das Notas Técnicas 30 e 55 do SECADI/MEC.