

Metamorfoses da construção da identidade de um professor surdo

Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA¹
Hermínio Tavares Sousa dos SANTOS²
Márcia Maria de Oliveira MAIA³

Resumo

Este artigo estuda as metamorfoses na constituição da identidade de um professor surdo. Revisitou-se conceitos de Ciampa (2005) e Santos (2011) sobre a identidade como metamorfose e identidades surdas. Tem como objetivo (a) compreender os fatores que influenciam a construção das identidades de um professor surdo, (b) identificando as principais formas de pressuposição e seus agentes. A pesquisa se estrutura na concepção narrativa de identidade (CIAMPA, 2005); é uma pesquisa qualitativa, com dados produzidos através de narrativas de vida (BERTAUX, 2010) coletadas por entrevistas. O sujeito da pesquisa é professor surdo da rede municipal. Para análise dos dados da pesquisa, trabalhou-se com técnicas de análise de conteúdo. Conclui-se que ser professor-surdo significa promover a visibilidade e a difusão da língua de sinais, sendo um modelo para que outros surdos sejam capazes de sonhar com novas possibilidades de vir-a-ser. Ser professor-surdo, portanto, significa atuar politicamente na promoção da emancipação dos surdos através da construção de novas identidades surdas.

Palavras-chave: Identidades Surdas. Metamorfose. Professor surdo. Trabalhador Surdo.

¹ Pós-doutora em educação na PUC-RJ, Doutora em Educação pela PUC-SP, Doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, Mestre em Educação Popular pela UFPB, Graduada em Filosofia pela UFPA, Docente do PPGED/UEPA. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

² Doutorando em Educação e Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA, Bacharel em Letras/LIBRAS pela UFSC/UEPA e Pedagogo com habilitação em Educação Especial pela UEPA. Professor de LIBRAS do Instituto Federal do Pará – IFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2841-9044>. E-mail: herminio.tavares@ifpa.edu.br

³ Mestranda em Educação pelo PPGED/UEPA, Especialista em Gestão Governamental pelo CESUPA, Especialista em EJA pela FUNPAC, Especialista em Psicopedagogia Educacional pela FUNPAC, Pedagoga pela UFPA. Universidade do Estado do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-3403>. E-mail: maia160303@gmail.com

Metamorphosis and construction of a deaf teacher's identity

Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA
Hermínio Tavares Sousa dos SANTOS
Márcia Maria de Oliveira MAIA

Abstract

This article studies the metamorphoses in the constitution of a deaf teacher's identity. Concepts from Ciampa (2005) and Santos (2011) about identity as metamorphosis and deaf identities were revisited. It aims to (a) understand the factors that influence the construction of identities of a deaf teacher, (b) identifying the main forms of presupposition and their agents. The research is structured around the narrative conception of identity (CIAMPA, 2005); It is a qualitative research, with data produced through life narratives (BERTAUX, 2010) collected through interviews. The subject of the research is a deaf teacher from a municipal education network. To analyze the research data, we worked with content analysis techniques. It is concluded that being a deaf teacher means promoting the visibility and dissemination of sign language, being a model for other deaf people to be able to dream of new possibilities of becoming. Being a deaf teacher, therefore, means acting politically in promoting the emancipation of deaf people through the construction of new deaf identities.

Keywords: Metamorphosing. Deaf Identities. Deaf Worker. Deaf Teacher.

Metamorfosis en la construcción de la identidad de un docente sordo

Ivanilde Apoluceno de OLIVEIRA
Hermínio Tavares Sousa dos SANTOS
Márcia Maria de Oliveira MAIA

Resumen

Este artículo estudia las metamorfosis en la constitución de la identidad de un docente sordo. Se revisaron conceptos de Ciampa (2005) y Santos (2011) sobre la identidad como metamorfosis y las identidades sordas. Tiene como objetivo (a) comprender los factores que influyen en la construcción de las identidades de un profesor sordo, (b) identificar las principales formas de presuposición y sus agentes. La investigación se estructura en torno a la concepción narrativa de la identidad (CIAMPA, 2005); se trata de una investigación cualitativa, con datos producidos a través de relatos de vida (BERTAUX, 2010) recogidos a través de entrevistas. El sujeto de la investigación es un docente sordo de la red municipal. Para el análisis de los datos de la investigación se trabajó con técnicas de análisis de contenido. Se concluye que ser docente sordo significa promover la visibilización y difusión de la lengua de señas, siendo modelo para que otras personas sordas puedan soñar con nuevas posibilidades de devenir. Ser docente sordo, por lo tanto, significa actuar políticamente en la promoción de la emancipación de los sordos a través de la construcción de nuevas identidades sordas.

Palabras clave: Metamorfosis. Identidades Sordas. Trabajador sordo. Profesor sordo.

Introdução

O trabalho de Albres (2016) sobre o estudo do processo de formação de professores para o ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) é bastante esclarecedor acerca dos processos e motivações históricas que contribuíram para a constituição de uma política para a formação de professores de LIBRAS. Neste trabalho a autora inicia sua análise pelos cursos de formação de instrutores oferecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), passando pelos cursos de capacitação oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), até a criação dos cursos de Letras/LIBRAS.

A partir dessa contextualização de extrema relevância para os estudos sobre a formação de professores de LIBRAS, a autora propõe uma reflexão sobre o que seriam as bases sobre as quais se construiu a identidade docente de surdos no Brasil.

Outro aspecto que é ainda de total relevância nessa contextualização, aparece no trabalho de Silva (2011), a respeito da disseminação de cursos de formação de intérpretes de LIBRAS em congregações religiosas protestantes, sob forte influência de personagens ouvintes, como os pastores e missionários, por exemplo, demarcados cronologicamente nos anos finais da década de 1980.

Retornando a Albres (2016), é importante que se demarque também nesta contextualização a forma como os debates sobre a educação bilíngue começaram a ganhar força a partir do processo de organização formal da comunidade surda através de instituições como a FENEIS, principalmente, por problematizarem a presença e o protagonismo dos surdos nas iniciativas de difusão da LIBRAS, como em cursos livres.

Para além da preocupação com a participação dos surdos nesse movimento de difusão da LIBRAS, os surdos organizados institucionalmente, passaram a se preocupar com a formação dos sujeitos, especificamente os surdos, que estavam ministrando tais formações, visto que diante da falta de uma política de formação, quiçá de uma problematização sobre a formação para o ensino, o único critério a ser considerado para que se assumisse esse papel era a fluência em língua de sinais.

Outro estudo importante nesta contextualização é o de Klein (2005) que analisa os discursos entrecruzados entre a surdez, o trabalho e a educação na formação do surdo trabalhador. Interessanos desse trabalho as pressuposições de profissionais e instituições de ensino e representativas das pessoas com deficiência, sobre as possibilidades de atuação profissional de pessoas surdas, ou seja, acaba-se por se privilegiar trabalhos com baixas exigências de escolaridade, cujas atuações sejam focadas em atuação mais individualizada e sem necessidade frequente de contato com o público.

Há uma quase unanimidade entre educadores de surdos em reconhecerem certas atividades como áreas *naturais* para os surdos, como, por exemplo, a informática, o desenho, a marcenaria, pois consideram essas, atividades que exigem atenção, concentração – atributos divulgados como próprios das pessoas surdas (KLEIN, 2005. p. 84).

As análises da autora nos remetem, portanto, à reflexão acerca da definição de uma política de identidade do surdo trabalhador que parte do que educadores e instituições educacionais e representativas das pessoas com deficiência pressupõe sobre as capacidades e limites laborais dos surdos.

A autora resgata ainda uma reflexão bastante necessária acerca da concepção de sujeito que fundamenta as ações relacionadas à inclusão dos surdos no mercado de trabalho, a saber, a do sujeito deficiente, que por sua vez, remetem à reabilitação e à normalização. A suposta superação desse sujeito deficiente viria pela oposição binária com o sujeito *eficiente*, mas que de fato acabaria “por restituir, ou mesmo reinscrever, o discurso hegemônico da deficiência” (KLEIN, 2005. p. 87).

Em resumo o que a autora propõe é que, seja pelas escolas ou pelos movimentos de surdos, predominam discursos e práticas relacionadas à uma deficiência a ser superada, cujos espaços privilegiados para tanto, seriam os ambientes de trabalho. Ou seja, “uma instituição, um grupo, toma para si o encargo de ‘lutar por’ condições de reconhecimento da *competência* dos surdos, dizendo o que ele é” (KLEIN, 2005. p. 89).

Contudo, seja pela análise do contexto que culmina numa proposição para a formação de instrutores surdos de língua de sinais, ou pela análise dos contextos institucionais que culminam numa política de formação do surdo trabalhador, não se pode concluir especificamente acerca da construção de uma identidade docente por surdos. Porém, há que se destacar que o processo de construção da identidade docente por surdos se constitui fora do eixo de comprovação da eficiência dos surdos para o trabalho instituído pelas escolas e instituições representativas, mas se constitui a partir dos movimentos de difusão da língua de sinais.

Esta premissa nos impõe outra reflexão: seria, pois, suficiente para uma análise acerca da construção de identidades docentes por surdos um exame sobre sua formação como instrutores de língua de sinais? Todavia cremos não ser esta a pergunta que importa por hora, mas sendo plausível de serem respondidas neste texto, são duas, a saber, *como a docência se tornou uma possibilidade no processo de construção das identidades de pessoas surdas? E o que significa ser professor surdo?*

Desta forma, o objetivo geral do trabalho é o de compreender os fatores que influenciam a construção das identidades de um professor surdo, para o qual foram descritos os seguintes objetivos

Metamorfoses da construção da identidade de um professor surdo

específicos: (a) identificar as principais agentes e formas de pressuposição sobre os surdos; (b) descrever as condições objetivas e subjetivas para a metamorfose da identidade do professor surdo; e (c) analisar os elementos identificados nas narrativas de vida que indiquem um processo de superação da condição de opressão vivenciada pelo professor surdo.

Para tanto, é importante que esteja demarcado, desde já, que se trabalhou com a concepção narrativa de identidade de Ciampa (2005), que uma vez rejeitando que o estudo das identidades possa se dar como algo acabado, compreende a identidade, por sua vez, em sua função dinâmica, ou seja, como metamorfose. Para o autor, isso implica que a identidade seja estudada em seu ponto de oscilação e instabilidade, isto é, “devemos estudar a identidade em sua forma negativa, ou seja, procurando identificar em determinadas narrativas como as personagens vão surgindo e colocam, em questão, a identidade pressuposta dos sujeitos” (LIMA e JUNIOR, 2014, p. 24).

Essa compreensão representa bem a tese de Ciampa para o estudo das identidades através das narrativas de histórias de vida, visto que para o autor apenas é possível analisar as narrativas por meio do uso de personagens, que por sua vez, desempenham papéis que são padronizados previamente, como uma identidade pressuposta. Portanto, a partir deste método de estudo das identidades é possível que se compreenda como o sujeito historicamente é capaz de superar as circunstâncias dadas, compreender se os resultados de suas ações promovem a constituição de uma nova realidade para si, com uma significação própria, ou se reproduzem as personagens pressupostas que o mantém como uma média (LIMA e JUNIOR, 2014).

Tendo, portanto, descrito a concepção narrativa de identidade de Ciampa (2005) como o método de pesquisa, cabe caracterizar a pesquisa desenvolvida como um estudo de caso, visto que se propõe à análise, em profundidade, do processo de construção da identidade docente de um professor surdo. Da mesma forma, constitui-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, que, em se tratando de uma concepção narrativa da identidade, tiveram dados produzidos através de entrevistas abertas mediadas em língua de sinais e gravadas com recursos de vídeos.

Considerando que nos interessa em particular na análise proposta neste artigo o processo de construção da identidade docente do ponto de vista da formação do surdo como trabalhador, é necessário fundamentar o trabalho igualmente nas Narrativas de Vida, conforme descritas por Bertaux (2010), uma vez que se debruça sobre a história da vida profissional do sujeito participante surdo em sua formação como docente.

Desta forma, torna-se flagrante que o sujeito participante da pesquisa é surdo, homem⁴, na faixa etária dos cinquenta anos, atuando há 22 anos como professor da educação básica, em programa de educação bilíngue do Centro de Referência em Educação Inclusiva da rede municipal de educação, que realiza atendimento educacional especializado de alunos surdos da educação infantil e do ensino fundamental.

Para o tratamento e análise dos dados da pesquisa, trabalhou-se com técnicas de análise de conteúdo, especificamente com uma análise qualitativa do conteúdo produzido. O que merece ser explicitado, contudo, é que, partindo das narrativas de vida dos sujeitos, não se trabalhou com palavras ou termos como sendo as menores unidades textuais na tecitura de correlações de significado, mas ao contrário, foram considerados como fragmentos singulares do texto, as personagens vivenciadas pelos sujeitos e manifestadas nas identidades que foram evidenciadas em suas narrativas.

O artigo está organizado em cinco seções, iniciadas por esta introdução. Em seguida, a seção intitulada “Sobre o conceito de identidade de Ciampa”, no qual se faz uma revisão dos principais conceitos da teoria da identidade como metamorfose; a terceira seção traz “A história da surdez do *professor-surdo*”, que apresenta o *personagem-participante* do estudo e introduz as primeiras transformações no processo de construção da *identidade surda*, para finalmente, na quarta seção, que responde pelo título de “A construção da identidade de um docente surdo”, proceder-se as análises da identidade docente a partir da *identidade surda* construída pelo *personagem-participante*, objeto do referido estudo. Posteriormente, nas “Considerações Finais” as análises são revisadas de modo que estejam respondidas as questões centrais do trabalho.

Sobre o conceito de identidade de Ciampa

Para que possamos compreender as análises que se propõem neste estudo é fundamental que se apresente, de forma clara, a tese de Ciampa sobre a identidade como metamorfose, a partir de seus principais conceitos e ideias centrais.

É necessário que se parta, desde já, do entendimento de que, conforme Ciampa (2005), a identidade se constitui nas relações sociais, e desta forma toda identidade é social, seja ela individual ou coletiva. Sobre esta mesma identidade social, o autor ainda esclarece que deve estar compreendida

⁴ Que neste artigo será denominado pelo nome fictício de Sérgio.

Metamorfoses da construção da identidade de um professor surdo numa articulação com a *atividade* e com a *consciência*, como uma tríade indissociável para a psicologia social.

Numa primeira aproximação entre a identidade e a atividade, cabe que se compreenda que a identidade, como a manifestação do ser, é sempre uma atividade, logo para o autor, o indivíduo é o que faz. Contudo, essas atividades ao serem nomeadas são coisificadas em forma de *Personagens*, que por sua vez, tem seus papéis designados histórica e socialmente. Por isso a questão do *nome* se torna importante na compreensão do estudo da identidade em Ciampa, pois, uma vez coisificada, a personagem continua existindo independente da atividade inicial que a motivou, fazendo com que aquela mesma personagem se torne algo com poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade, o que o autor chamará de *identidade-mito* em relação com o *fetichismo da personagem*. Então, se a personagem, como um processo de predicação da atividade, fruto de uma ação de nomeação, se manifesta na relação do indivíduo com os outros, não é suficiente analisar o indivíduo isoladamente, mas a partir de suas relação sociais.

Assim, Ciampa (2005) comprova a materialidade da identidade e com isso revela uma de suas características indissociáveis, a saber, o *movimento*, a *transformação*. Se estas personagens estão sujeitas às características contextuais de suas relações sociais, é compreensível o entendimento de que elas também estejam relacionadas à todas as transformações acumuladas historicamente por esta mesma sociedade, provocando transformações nos papéis designados à determinadas personagens ou nas condições objetivas e subjetivas dos indivíduos a ponto de que este assuma outra atividade ou a ressignifique.

Em resumo, estes seriam, pois, os movimentos de *Metamorfose* e de *Não-Metamorfose* descritos por Ciampa (2005). Assim sendo, pode-se considerar que a *Metamorfose* está relacionada à consciência que o sujeito desenvolve de si em relação ao contexto social no qual está imerso, que por sua vez condicionam suas relações sociais. Significa dizer, para o autor, que o indivíduo percebe e pensa no outro considerando suas relações e suas influências recíprocas, nas quais reconhece sua importância.

Ainda nesse bojo, pode-se considerar ser este o conceito de *autodeterminação* descrito por Ciampa (2005), como conceito determinante para a metamorfose, a partir do qual o sujeito, consciente dos vários tipos de determinações contextuais e relacionais, esforça-se para se autodeterminar através da constituição de um *ser-para-si*. Esta autodeterminação se materializa através de uma práxis identitária que o autor descreve como sendo a *unidade da subjetividade e da objetividade* – subjetividade representada pela capacidade do indivíduo de aprender a ser outro e a objetividade

representada pela capacidade do indivíduo de tornar-se outro. Estes conceitos, portanto, sintetizam o que o autor chama de *Identidade Metamorfose*.

Numa perspectiva dialética, Ciampa (2005) apresenta também o conceito de *identidade pressuposta*, sobre a qual interessa compreender que ela se constitui como uma representação prévia sobre o indivíduo na forma de uma personagem, conforme introduzido anteriormente. Essa representação possui uma força prescritiva sobre o indivíduo, de modo que ela passa a ser interiorizada pelo sujeito de forma a constituir sua objetividade social.

Esta é, pois, uma forma da identidade que precisa ser *reposta* a cada momento para que não deixe de existir objetivamente. Consiste em uma identidade vista como um *produto*, ou seja, são atividades reatualizadas através de ritos sociais. Ciampa (2005) argumenta, então, que este processo de reposição das identidades pressupostas exclui o caráter histórico da identidade e do processo de identificação. Isso significa, para o autor, que a temporalidade da identidade fica restrita ao seu momento originário. Isso, por sua vez, justifica a aceitação de nossas predicções e da internalização de determinadas personagens com a qual nos identificamos.

É nesta linha de raciocínio que se torna compreensível o conceito de *Não-Metamorfose* em Ciampa (2005), como uma ação sistemática de conservação de personagens, que se pode dar voluntária ou involuntariamente. Cabe, contudo, a ressalva sobre uma ação sistemática de conservação *involuntária* de personagens, descritas pelo autor como uma condição na qual, ou a partir da qual, o desenvolvimento do indivíduo é barrado, prejudicado ou impedido.

Se, todavia, a identidade é uma realidade material, e o movimento e a transformação são condições intrínsecas da matéria, há que se destacar, com o autor, que é impossível evitar a transformação; nesse sentido, portanto, o que a não-metamorfose promove de fato, é a manutenção da aparência de inalterabilidade, de modo que se conserve a condição prévia.

Outro conceito importante que interessa a este estudo é o da *unidade da multiplicidade*. Para tanto, é importante que se compreenda que os padrões de identidade são determinados e oferecidos pela estrutura social. Nesse sentido, fica claro que as posições de minha identidade resultam de minhas relações com os outros, ou seja, cada posição minha me determina. Assim, nossa existência concreta é uma unidade na (da) multiplicidade. Pode-se afirmar com o autor, portanto, que todas as identidades refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a.

A história da surdez do *Professor-surdo*

Para que se possa compreender de forma integral o contexto de construção da identidade do *personagem-participante* deste estudo, há que se situar o processo de desenvolvimento da história da sua surdez.

Este *professor-surdo* tem sua surdez oriunda de uma seqüela de rubéola adquirida na gestação de sua mãe, que fora identificada pela babá e diagnosticada clinicamente após um ano de vida. Tomando como referência a análise de Santos (2011) pode-se referir, neste contexto familiar, a pressuposição de uma identidade sobre este *personagem-participante* de *filho-surdo-mudo*, ou seja, a pressuposição de uma forma de ser que não é capaz de *ouvir e falar*.

A forma então compreendida para a cura desta mazela seria o treinamento e a aprendizagem da fala e a terapia auditiva para a correção da deficiência. Essa ação encontra local na clínica e na escola, locais onde são pressupostas outras duas identidades sobre este *personagem-participante*, a de *surdo-mudo-oralizado* e a de *surdo-oralizado-falante* (SANTOS, 2011), duas pressuposições que corresponderiam à tentativa do sujeito de vivenciar papéis sociais na condição “semelhante” à de *ouvinte*, como condição para sua integração plena ao convívio social.

Esta identidade pressuposta como *surdo-oralizado-falante* guarda influências tanto do contexto familiar, quanto do contexto escolar, mas também da clínica e do contexto das relações sociais deste *personagem-participante*, visto que seu círculo de convivência fora da família e da escola se constitui de indivíduos cujas identidades são pressupostas da mesma forma nos mesmos contextos, revelando a existência de uma política de identidade para os surdos, nos termos da análise de Ciampa (2003), como um projeto coercitivo e de dominação.

À medida que essas pressuposições são assumidas pelos indivíduos e que essas identidades são repostas, outro conjunto de personagens e seus respectivos papéis vão sendo permitidos aos surdos que sejam vivenciados, ou pelo menos experimentados, de acordo com as atividades que passavam a ser “capazes” de realizar. No caso do *personagem-participante* desta pesquisa, está destacada em sua narrativa, a atividade esportiva, cuja identidade de *surdo-falante-esportista* não conseguiu ser repostada pelo indivíduo após o primeiro fracasso em competição oficial.

O papel social de trabalhador começa a lhe ser possível a partir da personagem *trabalhador-deficiente* (SANTOS, 2011). Este momento é importante para o resgate das análises de Klein (2005), para quem os surdos tinham a possibilidade de atuação no mercado de trabalho restritas à trabalhos para os quais não havia exigência de escolaridade, de atuação individualizada, sem contato direto com o público e com ênfase em trabalhos manuais, tais como digitação, marcenaria e desenho, dentre

outros. O que estava proposto, portanto, pelo discurso hegemônico da deficiência, é que a personagem coletiva *deficiente* vivenciada pelos surdos no corpo social, apenas poderia ser superada pela vivência da personagem *trabalhador-(d)eficiente*, que encontraria no mercado de trabalho sua única forma de vivência.

Neste jogo de poder, a docência, na figura da personagem do(a) *professor(a)*, não era uma personagem coletiva cuja identidade pudesse ser vivenciada pelos surdos, uma vez que a atividade está tradicionalmente concentrada na comunicação e interação de modalidade oral-auditiva e na modalidade escrita da língua portuguesa, língua que efetivamente os surdos não eram considerados em condições plenas de compreensão e uso.

A perspectiva de transformação na vida deste *personagem-participante* se dá, inequivocadamente, através da língua de sinais, que ele começou a aprender por volta dos 26 anos de idade, no ano de 1996, a partir do contato e da experiência de uma amiga de seu círculo de amizade, que participara de um curso de LIBRAS, que culminou com um convite que recebeu desta amiga para a criação de um curso livre de língua de sinais. A partir deste convite é que se inicia a participação deste sujeito na comunidade surda local e sua real aprendizagem e uso da língua de sinais.

Recorre-se à Santos (2011) novamente para corroborar o papel da língua de sinais como “ponto de mutação” no processo de construção das identidades surdas analisadas tanto no contexto das relações familiares como das relações escolares. Se se concentrar na análise da construção da identidade docente por indivíduos surdos, há que se considerar que a língua de sinais é também o “ponto de mutação”, o demarcador identitário mais importante, o que dá condições materiais objetivas para que os surdos possam vivenciar essa personagem para além da identidade pressuposta de *trabalhador-(d)eficiente*. E é, portanto, sobre este aspecto que a próxima seção se ocupará especificamente.

A construção da identidade de um docente surdo

Conforme apontado inicialmente, a personagem *Professor(a)-surdo(a)*, não era, de antemão, uma possibilidade de se concretizar no rol de identidades profissionais à disposição dos surdos na construção de suas identidades de *trabalhador-(d)eficiente*, que estaria restrita às atividades de trabalho manual e sem contato direto com o público (KLEIN, 2005). E na história do *personagem-participante* desta pesquisa os relatos deixam isso perfeitamente claro.

Quando sonhamos com o que “queremos ser quando crescermos”, no sentido de “com que atividade acreditamos que gostaríamos de trabalhar no futuro”, de acordo com as categorias de

Ciampa (2005), constitui-se numa espécie de projeção acerca de uma *realidade potencial*, a partir da qual atuaremos social, cultural, histórica e politicamente para que se torne uma *possibilidade concretizada*. Nesse sentido, a *reposição* de *identidades pressupostas* impede que as possibilidades realizem esse movimento de metamorfose das identidades, como *Não-Metamorfose*, ou seja, uma ação sistemática de conservação de personagens que se dá de forma voluntária ou involuntária, através do prejuízo ou do impedimento do desenvolvimento do indivíduo.

Para ilustrar este fato, pode-se apresentar os “sonhos” do *personagem-participante* sobre as atividades que gostaria de desenvolver profissionalmente, e como as pressuposições são apresentadas no contexto das relações familiares para continuar repondo a identidade de *surdo-oralizado-falante*, bem como a de *trabalhador-(d)eficiente*.

meu sonho era trabalhar como comissário de bordo em aviões comerciais, porque eu achava gostoso voar, trabalhar no serviço e orientação dos passageiros durante o voo, eu gostava... mas minha mãe me explicou que eu não poderia trabalhar como comissário pois eu sou surdo e precisaria me comunicar oralmente por telefone, interfone, precisaria falar outros idiomas... ok (Sérgio).

A sua capacidade de interação e comunicação está estritamente condicionada ao canal oral-auditivo, capacidade que esteve durante toda a vida escolar a desenvolver – avaliado pelas professoras como sujeito de boa oralização, articulação e escrita em qualidade satisfatória para que fosse integrado na escola regular – mas que parece nunca chegar em grau de satisfação para que desenvolva atividades de comunicação e interação em mesmo grau de qualidade que outras pessoas na condição auditiva de ouvintes. É uma “constatação”, a da (pres)uposta incapacidade de comunicação, que o indivíduo sequer questiona ou busca alternativas, isto é, a *identidade pressuposta* está *reposta*, a *realidade potencial* de um *comissário-de-bordo-surdo* jamais será uma *possibilidade concretizada*, a *metamorfose* está encoberta por uma aparência de inalterabilidade.

Depois eu decidi que queria ser ator de novela, e eu tinha uma amiga [...] que tinha um tio que era ator, [...] e um dia eu estava com minha mãe e nós o encontramos e começamos a conversar e eu perguntei como fazer pra ser um ator de novela surdo... e ele respondeu “nossa! é muito difícil, pois você precisa oralizar perfeitamente, precisa estudar muito língua portuguesa, porque você precisa ver os textos para poder ensaiar as falas, essas coisas”, fiquei sentido [...] (Sérgio).

Noutra etapa de sua vida, ele tenta vivenciar uma atividade esportiva, em grupos coreográficos de aeróbica (“*eu já tinha acabado o segundo ano do ensino médio, não estava fazendo nada e aproveitei pra treinar aeróbica*” – Sérgio), visto que não tinha perspectivas de continuidade dos estudos, bem como de inserção no mercado de trabalho. Conforme indicado anteriormente, a vivência desta personagem lhe foi impedida após os primeiros fracassos em torneios oficiais (“*Desculpa! O Sérgio é muito bom, ele dança muito bem, mas ele é surdo, não dá!*” – Treinador).

É quando este *personagem-participante* tem, efetivamente, sua primeira experiência profissional, trabalhando em empresa familiar como “decorador de festas”, conforme ele mesmo descreve: “*primeiro eu trabalhei com minha cunhada como decorador de festas fazendo peças em isopor porque eu sabia desenhar bem, sabia fazer ampliações de desenhos e fotos pequenas*” (Sérgio).

A descrição de sua atividade corrobora a análise de Klein (2005), a respeito da ocupação dos surdos com atividades manuais, era pois do que este *personagem-participante* se ocupava, de ampliar desenhos, reproduzi-los em isopor e trabalhar manualmente neste último material para definir finalmente sua forma. Não há indícios de que havia contato com os clientes, senão com a sua cunhada, membro da família acostumada com sua forma peculiar de comunicação pela oralização e leitura labial. Não era, portanto, um espaço de socialização, no qual se pudesse conhecer outras pessoas, trocar informações, fazer novas amizades, ampliar seu círculo de convivência.

A identidade que está à disposição deste *personagem-participante* é a de *trabalhador-(d)eficiente*, pois, dado que não teve oportunidades para dar continuidade aos estudos apenas pode demonstrar à sociedade sua “*eficiência*” através do trabalho.

Outra análise de Klein (2005) está corroborada nas narrativas deste *personagem-participante*, a respeito do papel das associações representativas de pessoas com deficiência na integração de seus associados no mercado de trabalho, sobre as quais, supostamente, recai o encargo de buscar meios de comprovar a *competência* desses sujeito (no caso desta análise, surdos), “dizendo o que ele é” (KLEIN, 2005. p. 89). Isso de dizer “o que ele é” remete novamente à identidade disponibilizada ao *personagem-participante* desta pesquisa, ou seja, ele é *trabalhador-(d)eficiente*.

A Associação Paraense de Pessoas com Deficiência (APPD) o chamara para trabalhar, o que foi aceito apesar do salário baixo, mas o que chama a atenção neste aspecto é que não há na narrativa qualquer referência à atividade desempenhada: “*a APPD me chamou para trabalhar e eu fiquei muito feliz apesar do salário baixo. Trabalhava de manhã e à tarde continuava com as peças de isopor, conciliava os dois, então recebia dois salários*” (Sérgio). Pode-se conjecturar que a “felicidade” referida possui dois matizes, o primeiro é de uma atividade externa ao ambiente domiciliar, no qual se poderia conviver com outras pessoas, ampliando seu círculo de convivência e de socialização; o segundo é de caráter financeiro, que pelo acúmulo de duas atividades remuneradas dava-lhe um retorno maior aumentando a sensação de sucesso e de superação da deficiência, o que efetivamente representava a reposição da *personagem trabalhador-(d)eficiente*.

Da mesma forma pode-se analisar a próxima experiência referida, a de trabalho nos Correios:

Metamorfoses da construção da identidade de um professor surdo

“eu fui trabalhar nos Correios, onde todos eram ouvintes, pessoas mau educadas, chamavam palavrões, homens safados [...] eu não me sentia bem, não gostava de lá, era um lugar fedorento, úmido, eu tinha alergia muito forte [...] eu não aguentava trabalhar lá” (Sérgio).

Neste caso, a nuance específica desta atuação está restrita à produção de remuneração de sua atividade, que da mesma forma que a anterior, também não é descrita na narrativa, visto que o ambiente é totalmente avesso ao *personagem-participante* (“eu não aguentava trabalhar lá”), seja pela dificuldade na interação com os colegas (“todos eram ouvintes, pessoas mau educadas, chamavam palavrão, homens safados”), seja pelo ambiente físico (“era um lugar fedorento, úmido, eu tinha alergia muito forte”).

É então que a língua de sinais surge como possibilidade na vida deste *personagem-participante*, de modo a constituir um ponto de mutação que passa a abrir suas perspectivas para outras possibilidades de atividades, logo de outras identidades. A sua amiga próxima participa de curso de língua de sinais e o convida para oferecer curso livre de LIBRAS em Belém como estratégia para a difusão desta língua. A primeira estratégia foi procurar surdos que fossem usuários dessa língua para aprendê-la e isso foi determinante para que ele pudesse reconhecer essa nova personagem coletiva, ou seja, o *surdo*, bem como compreender os papéis que esta personagem desempenha ou poderia desempenhar.

Para que se compreenda a constituição da língua de sinais como “ponto de mutação” na metamorfose das identidades vivenciadas por estes sujeitos como uma *identidade surda*, retornamos a Santos (2011. p. 194), para o qual é determinante

para que o sujeito concretize uma *identidade surda* que suas experiências sejam mediadas pela língua de sinais, que corresponde às suas especificidades sensoriais e mobiliza suas experiências em torno da visualidade que extrapola as definições clínicas da surdez, essencialistas da identidade e terapêutica da educação dos surdos.

Nesse sentido, cabe que se esclareça, ainda em Santos (2011. p. 195), que a *identidade surda*

não se reconhece na falta, na privação, na perda ou na ausência da audição, mas na construção da diferença alterizada, reconhecida na modalidade da língua e da comunicação, na visualidade, segundo a qual, todas as experiências serão ressignificadas. É reconhecida no encontro com o outro surdo com quem se assemelha, se iguala, e com o outro ouvinte, do qual se distingue, se diferencia, sem necessariamente se distanciar ou refutar.

Pode-se afirmar que é a primeira vivência a partir da qual ele pode referir-se a si mesmo como surdo, superando as identidades pressupostas e repostas como *surdo-oralizado-falante*, pois é a partir da vivência de suas relações pela língua de sinais que ele começa a construir uma consciência de si no mundo, de modo a desvelar uma série de encobrimentos que produziam opressões sobre si. É,

portanto, sobre essa identidade que este *personagem-participante* deseja investir atualmente, cujo pretexto para buscar a continuação dessa metamorfose é a participação em curso de formação de instrutores de língua de sinais.

Como este curso é realizado fora do Estado, ele precisa de apoio familiar, emocional e financeiro, para que possa participar. Este é, assim, o momento em que a família, na figura de sua mãe, tenta repor a identidade de *trabalhador-(d)eficiente*, ao negar ajuda financeira ao filho para a compra das passagens e questionar “*pra quê LIBRAS? Você oraliza perfeitamente, você não precisa disso, vá trabalhar nos Correios!*”.

Mas ele resiste, consegue viajar e realizar o curso com êxito. Ao retornar à Belém constitui com sua amiga surda as primeiras turmas de um curso livre de LIBRAS destinado a ouvintes, com o objetivo de difundir o quanto mais esta língua. Este *personagem-participante* passa efetivamente a constituir e vivenciar a *personagem surdo-instrutor-de-libras*, que tinha implicações metamórficas determinantes na sua identidade visto que sua atividade agora tinha outro caráter, e o colocava sob outra perspectiva no mundo e em novas relações que até então não experimentara, principalmente por que pôde, afinal, sair do emprego nos correios que tanto o desagradava, pois tinha uma *pseudo* “segurança financeira” que o curso de LIBRAS que garantia.

Pode-se conjecturar que este *personagem-participante* estava buscando a afirmação da nova *personagem de surdo-instrutor-de-libras*, de modo que, em resposta à pressão familiar pela reposição da *personagem trabalhador-(d)eficiente*, mantinha paralelamente um contrato de trabalho no Detran local, no setor de licenciamento – que pela descrição indireta do serviço, pode-se julgar que fosse uma atividade de caráter administrativo no computador – também por indicação da associação de pessoas com deficiência.

Pode-se avaliar que mesmo vivenciando esta *personagem trabalhador-(d)eficiente* em sua atividade no Detran, ele já pode vislumbrar novas perspectivas de relações e interações à medida em que relata ter empatia e apoio de sua chefia e colegas que aceitavam a língua de sinais e sua forma de se representar como *surdo-sinalizante*, demonstrando e manifestando interesse em aprender a língua de sinais. Significa, portanto, considerar que o fato dele, provavelmente, oralizar com os colegas de trabalho do Detran no cotidiano das atividades e interações, não implicava a reposição de uma identidade pressuposta como *surdo-oralizado-falante*, mas o reconhecimento de uma nova forma de se representar como si mesmo, como *surdo-sinalizante*.

Após constituir-se como *instrutor-surdo*, surge a oportunidade de uma nova transformação, para *vir-a-ser professor-surdo*, após convite de uma “irmã” muito próxima, que atuava em escola

Metamorfoses da construção da identidade de um professor surdo

confessional especializada para alunos surdos, administrada por uma congregação religiosa católica. Este é o projeto ao qual este *personagem-participante* passa a se dedicar em sua metamorfose como surdo-sinalizante, *vir-a-ser professor-surdo*.

Todavia, sua mãe continua investindo para que a identidade de *trabalhador-(d)eficiente* seja reposta, mas, ao mesmo tempo, que se atualize com seu ingresso num curso de ensino superior. Dessa forma, a sugestão da mãe é pela inscrição em universidade particular que possuía, publicamente, orientação oralista diante do ingresso de candidatos surdos. Ele não nega o pedido da mãe, mas de forma flagrante não se empenha nesse projeto, visto que este era o projeto da mãe. O seu projeto de *vir-a-ser professor-surdo* começa a ser efetivado com seu ingresso no curso de magistério de nível médio, que ele cursa, no turno da noite, apesar de já ter concluído o ensino médio. Com isso, concilia com o trabalho no Detran durante a semana com as aulas de LIBRAS que ministra aos sábados.

Ao concluir o curso de magistério, ele teve a oportunidade de concorrer à vaga de professor efetivo do quadro municipal, para atuação no Centro de Referência em Inclusão Educacional, pleito este no qual alcança êxito, por ter sua condição de comunicação respeitada em relação à língua de sinais, conforme relata:

fizemos a prova escrita em sala especial com a presença de um intérprete de LS, e eu achei muito legal a presença do intérprete por favorecer nossa comunicação. Antes o fiscal oralizava e eu não entendia, eu não me sentia bem, agora com o intérprete de LIBRAS era uma relação que eu entendia na resolução da prova, eu gostei (Sérgio).

Este relato é bastante importante por representar um reconhecimento, em termos de políticas públicas oficiais, da identidade de *surdo-sinalizante*, em detrimento da identidade pressuposta durante anos de *surdo-oralizado-falante*.

Pode-se considerar que é este o momento em que começa a se efetivar uma identidade docente na vivência da personagem *professor-surdo*, visto que ela depende da sua presença diante dos alunos, mas não de qualquer aluno, visto que como instrutor de LIBRAS ele já estava diante de seus ‘alunos’ naquele contexto, que são predominantemente ouvintes, mas trata-se de sua presença diante de alunos surdos, pois é nesse contexto que a atividade docente passa a fazer sentido, visto que assume um caráter político. Mas esse também foi produto de um processo de construção.

Os primeiros anos de trabalho foram de constatação das dificuldades que ele mesmo já vivenciara como aluno – “De 2000 até 2002... Ah! [nós] tivemos problemas com os surdos na escola, porque eram muitas escolas, a inclusão é muito difícil, ainda não acabou, faltam intérpretes, faltam professores de LIBRAS, eram muitos problemas [...]” (Sérgio).

As reuniões de trabalho com toda a equipe do centro de referência também eram problemáticas

visto que a necessidade específica de comunicação pela língua de sinais precisou ser vivenciada na prática para que a coordenação fosse mobilizada para, efetivamente, conseguir que algumas professoras atuassem como intérpretes de LIBRAS para aqueles dois novos funcionários *surdos-sinalizantes*.

Quando começamos o trabalho estavam todos sentados e eu já conhecia algumas pessoas do Estado (quadro Estadual), algumas eu já havia encontrado antes, e no início não tinha intérpretes dentro da prefeitura, eu fiquei angustiado, nós olhamos eu e a Socorro, também angustiado, não tinha intérprete, e todos conversando (oralizando). [...] Agora, com intérprete durante as reuniões, ela se sentava de frente para nós, interpretava em LIBRAS, e eu e a Socorro participávamos, normal [...] (Sérgio).

Mas é efetivamente no encontro com os alunos surdos em sala de aula que este *personagem-participante* passa a construir sua identidade docente. E este primeiro encontro é bastante marcante pelo contexto narrado.

E eu fui observar como era o aluno na escola... e era sempre sozinho, sem saber língua de sinais, não é oralizado, absolutamente nada... Eu ia desenvolver as atividades de língua de sinais com ele, mas ele não queria aprender LIBRAS, era angustiante... porque o grupo de colegas era de ouvintes que o influenciavam, ele não conhecia a LIBRAS, as pessoas falavam e ele tentava imitar as palavras mas não conseguia pronunciar corretamente [...]. Eu fui até outra escola e encontrei o mesmo problema, o aluno sozinho, desinteressado quanto à LIBRAS, um em cada escola, era um problema. [...] nos reuníamos no Centro eu e a Socorro queríamos agrupar mais alunos, cinco em cada escola, seria melhor, para favorecer a comunicação e a interação (Sérgio).

Pode-se considerar que encontrar os alunos surdos em tais situações era uma forma de reviver a sua própria história, de prescrição de uma identidade pressuposta como *surdo-mudo* ou como *surdo-mudo-oralizado*, que obrigava os surdos a tentarem se parecer ouvintes, uma opressão que a escola institucionalizava e que agora ele constatava ainda existir, mesmo diante de um discurso e de políticas públicas de inclusão e de respeito às diferenças.

Ele tem em sua história que a única forma de superar esse isolamento que a opressão de uma identidade pressuposta promove, dá-se pelo encontro entre os sujeitos, e ele passa a estar lá para ser o sujeito igual, com quem os alunos surdos possam vivenciar a experiência de usar a língua de sinais de modo que ela possa ser o ponto de mutação em suas histórias e na construção de suas identidades, como *alunos*, mas principalmente como *surdos*.

Assim, da problematização do contexto que encontraram e das necessidades levantadas, surge um grupo de trabalho no centro de referência que passa a atuar a partir de um *projeto de educação bilíngue*, com ensino de língua de sinais como primeira língua (L1) e o de língua portuguesa (escrita) como segunda língua (L2), que conta com equipe multiprofissional, que além de dois professores de

LIBRAS, surdos, tem professores especializados no ensino de língua portuguesa, fonoaudióloga, psicóloga e pedagogas, cujas atividades acontecem dentro do atendimento educacional especializado, ou seja, no contraturno das aulas desses alunos, a partir de três vezes por semana.

Porém, apesar de o projeto estar bem encaminhado e em bom funcionamento, em termos do que se propunha, ensinar LIBRAS e língua portuguesa aos surdos, ainda havia lacunas que a política de inclusão não preenchia no atendimento às necessidades dos alunos surdos incluídos em sala de aula regular – “*não havia professores de LIBRAS, nenhum, intérprete, nenhum, a inclusão correta não existia, nada na cozinha, na portaria, era um problema quando nós entramos [...]*” (Sérgio).

A questão central era que as ações do projeto bilíngue na avaliação deste *personagem-participante* não eram suficientes para dar conta das necessidades educacionais mais gerais de alunos surdos incluídos em classes regulares – “*eu sou professor de LIBRAS dentro da prefeitura, pra aprender LIBRAS tudo bem, mas para a inclusão? e pergunto onde está o professor, ele já sabe língua de sinais, participou do curso de LIBRAS [...]*” (Sérgio) – o que mantém as condições para que se reponha a *personagem deficiente-auditiva* (SANTOS, 2011), de modo que a participação e a atuação dos alunos nas atividades de aula estivessem baseadas na limitação auditiva, ou seja, na capacidade precária de audição e na *pseudo* habilidade de realizar leitura labial de forma que conseguissem acompanhar o desenvolvimento das aulas.

É esta constatação que move este *personagem-participante* no projeto utópico de constituir, a partir do programa de atendimento educacional especializado destinado aos surdos, uma escola bilíngue que pudesse juntar vários alunos surdos de diferentes escolas e diferentes etapas dos ciclos escolares, para que se pudesse pensar uma forma de ensinar e aprender identificada com a surdez e com uma *identidade surda*, reconhecida na visualidade e na língua de sinais, mas principalmente no encontro entre os próprios surdos, como professores e alunos (“*estamos sonhando com a possibilidade de fundar uma escola, mas é muito trabalhoso já que pensamos numa escola com uma proposta bilíngue*” – Sérgio).

Contudo, este projeto é ainda um sonho, diante das condições materiais concretas que os surdos encontram no conjunto da sociedade e em suas relações, mas revela um engajamento político na perspectiva da possibilidade de transformação da realidade material de surdos alunos de escolas públicas, de modo que possam, ao contrário da realidade vivenciada por este *personagem-participante*, desfrutar de um ambiente escolar e educacional que os reconheçam como *surdos-sinalizantes*, de modo a garantir o atendimento de suas reais necessidades no âmbito da escola e da possibilidade de construção de identidades de pessoas surdas.

Sendo assim, diante da impossibilidade de agrupar alunos surdos em uma mesma escola de abordagem bilíngue, a estratégia proposta e aceita na esfera superior da gestão das políticas públicas de educação, é a da instrumentalização dos professores ouvintes que estão em sala de aula, para que aprendam a língua de sinais de modo a reduzir ou diminuir o distanciamento entre professores ouvintes e alunos surdos em contexto de inclusão escolar.

As narrativas revelam que esta é, todavia, uma estratégia que não encontra apoio na gestão da escola, visto que muitos professores que já participaram da formação em língua de sinais, não estão mais acompanhando os alunos surdos, que por sua vez, retornaram à regência de um professor ouvinte sem formação em língua de sinais e surdez.

Ele não está na sala em que estão estudando os alunos surdos, é estranho! Eu pergunto para o professor por que ele não troca com o outro professor da sala em que estão os surdos, e ele responde ‘mas é o diretor [...]’, (eu pergunto) ‘mas o diretor mandou você vir para esta turma?’. Eu fui argumentar com o diretor que aquele professor sabia LIBRAS e que poderia ser colocado na sala em que estão as alunas surdas e a resposta é que o ano já começou e que a mudança precisa ocorrer no início do ano, ‘não tem problema, ali tem dois alunos surdos [...]’, e dizem que temos que esperar o próximo ano. ‘O próximo ano?!’. Esse tipo de problema, entendeu? É por isso que eu fico angustiado (Sérgio).

Recorrendo novamente à Santos (2011) o que se pode perceber é que a escola regular, mesmo sob orientação de um programa de educação bilíngue destinado ao apoio à escolas e professores de alunos surdos, acaba por reproduzir as pressuposições familiares sobre a surdez, de modo que ao exigir que o aluno desempenhe o papel social de ‘aluno’ da mesma forma que um sujeito ouvinte, criam-se as condições para que se reponha a identidade de *deficiente-auditivo*, na vivência da personagem *surdo-mudo-oralizado*. Ou seja, reforçam-se os contextos de exclusão e opressão vivenciados pelos sujeitos a partir das práticas escolares.

Durante a vivência da docência no encontro com os alunos surdos das escolas públicas que visitava para o atendimento desses alunos no contraturno, este *personagem-participante* se vê diante de outra demanda formativa, a partir da qual, para que o professor ou a professora pudessem atuar em sala de aula, era obrigatória a formação superior em Pedagogia. Nesse contexto, a primeira grande preocupação deste *personagem-participante* era a possibilidade de ter que repor as personagens vivenciadas na escola, em relação às dificuldades que imaginava que enfrentaria.

Então fiquei imaginando qual era o caminho que eu enfrentaria na universidade, pensei em tudo desde a escola que não tinha intérpretes, tinha que ser diferente, então fiquei pensando será que vai ser tudo igual novamente? e quando entrei na sala de aula na universidade fiquei admirando pois tinha intérpretes de LIBRAS e fiquei aliviado, ele ficava à frente traduzindo a aula, era ótimo!... então um lado da sala era aproximadamente 13, ou 17 surdos, não lembro direito, e de outro eram alunos ouvintes, que não ficavam apenas nos observando, nossos grupos interagiam,

Metamorfoses da construção da identidade de um professor surdo

se integravam, era perfeito... então eu me formei como professor em pedagogia (Sérgio).

No decurso de toda narrativa o que se pode perceber é que, apenas quando este *personagem-participante* se encontra com seus alunos surdos nas atividades realizadas na escola, é que ele se refere a si mesmo como *professor* – de forma que fique evidente uma diferença entre a vivência da *personagem instrutor de LIBRAS* – que, por sua vez, passa a ter uma conotação política de partilha, de estar junto com o outro surdo, como possibilidade de superação das pressuposições identitárias prescritas sobre os surdos na escola (“*então eu percebi que o professor na inclusão vê os alunos surdos como aquele que não entende nada, não aprende nada [...]*” – Sérgio), como possibilidade de transformação, de *metamorfose* das identidades da pessoa surda.

A presença do professor surdo significa uma identificação com o aluno, uma incorporação, é essas coisas [...] de que ele pode aprender, porque eu sou surdo e ele é surdo, nos identificamos, somos iguais [...] eu quero ser um professor surdo que tem vontade própria, que se vê como representante, que quero mostrar minha identidade, e que ser surdo não é ser doente não, não é ser vagabundo não, que o surdo é inteligente, tem representatividade, sabe dar aula (Sérgio).

Esta reflexão, o *personagem-participante* conclui com uma afirmativa que corrobora o caráter político que efetiva a construção de sua identidade docente como *professor-surdo*: “*ser professor-surdo é estar em contato (com os alunos surdos)*”. Assim, a docência só se constitui como uma identidade no contexto da surdez se ela estiver direcionada à compreensão do seu processo de construção de uma *identidade surda* vivenciada na *metamorfose*, ou seja, como superação das pressuposições, e engajada politicamente com a libertação dos surdos em situação de opressão no contexto da escola regular inclusiva.

Considerações Finais

Desta forma, o processo de construção da *identidade surda* por Sérgio, estando apoiado em Santos (2011), está relacionado ao processo de aprendizagem da língua de sinais e da atuação desta língua como *ponto de mutação*, na perspectiva da constituição de uma *consciência de si*, e de uma *consciência de si no mundo*, de modo que passa a ser capaz de compreender sua condição de opressão, marcada pela vivência de personagens prescritos a partir de *identidades pressupostas*.

Da mesma forma, os *encontros com outros surdos*, que já vivenciam uma *identidade surda* – construída na perspectiva de uma *metamorfose* que nega as negações que a sociedade majoritariamente *não-deficiente* impõe sobre todos – também é determinante para o início da *metamorfose* da identidade de *trabalhador-(d)eficiente* que passa pela construção de uma identidade de *instrutor-de-língua-de-sinais*, que depende de encontros com outros ouvintes dos quais se

diferencia, por sua própria iniciativa, culminando com a construção da identidade de *professor-surdo*, a partir do encontro com seu outro surdo, na condição de aluno, que ainda não vivencia uma experiência de *estar sendo surdo* (SANTOS, 2011).

Nesse sentido, a construção da identidade de *professor-surdo* se constitui no contexto da formação de uma *identidade política*, que recupera suas próprias vivências de práticas educacionais opressoras, baseadas numa perspectiva clínico-terapêutica da surdez, na qual predomina o padrão oral-auditivo de comunicação, representadas pelo poder da palavra falada. A partir dessa compreensão, coloca-se diante de seus alunos surdos, oportunizando a estes um encontro a partir do qual possam vislumbrar perspectivas de *vir-a-ser* que não reproduzam uma visão inferiorizada dos surdos, e que não promovam a reposição de identidades pressupostas da surdez, como no caso das personagens de *surdo-mudo-oralizado* ou *surdo-oralizado-falante*.

Ainda nesse sentido, na perspectiva da formação de uma *identidade profissional*, a superação de uma visão inferiorizada e o impedimento das reposições de *identidades pressupostas* sobre a surdez, significa a formação de uma *identidade política* em torno da surdez, e a superação de visão *incapacitista* representada pela vivência da identidade de *trabalhador-(d)eficiente*, que por sua vez é precedida da vivência de identidades como as anunciadas por Sérgio (“[...] *surdo não é doente, não é vagabundo* [...]”), cuja participação no mercado de trabalho é condicionada à uma doença, que o afasta ou impede, ou à uma opção moral, que supõe dependência dos demais. Nesse sentido, seria apenas no próprio mercado de trabalho, através da vivência desta identidade pressuposta como *trabalhador-(d)eficiente*, que os surdos poderiam superar as identidades pressupostas anteriormente (*doente* ou *vagabundo*). Portanto, ser *professor-surdo* significar concretizar uma metamorfose considerada impossível pela sociedade majoritária, significa comprovar uma condição comum ([...] *surdo é inteligente, [...] surdo pode dar aula*”) que da mesma forma, abre-lhe possibilidades de *vir-a-ser* para além de ser apenas *trabalhador-(d)eficiente*.

Assim, ser *professor-surdo* significa, no contexto das instituições em que pode atuar, promover a visibilidade e a difusão da língua de sinais, como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda, mas principalmente significa constituir-se como um modelo às crianças e adolescentes surdos, de modo que sejam capazes de *sonhar* com novas possibilidades de *vir-a-ser*, reconhecendo e enfrentando as situações de opressão, de modo a construir condições, promover as próprias transformações, em torno de uma visão cultural e política da surdez. Ser *professor-surdo*, portanto, significa atuar politicamente na promoção da emancipação dos surdos através da construção de novas *identidades surdas*.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de LIBRAS: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- CIAMPA, Antônio da C. A Identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. In: XXIX Encontro da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP, 2003, Lima, Peru. **Anais**.
- CIAMPA, Antônio da C. **A História do Severino e a Estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LIMA, Aluizio Ferreira de. História Oral e Narrativas de História de Vida: a vida dos outros como material de pesquisa. In: LIMA, Aluizio Ferreira de; JUNIOR, Nadir Lara. **Metodologias da Pesquisa em Psicologia Social**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação) – CCSE, Universidade do Estado do Pará, p. 253. 2011.
- SILVA, César Augusto de A. **Entre a Deficiência e a Cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, p. 227. 2011.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 24/06/2022
Aprovado em: 22/02/2023