



<https://doi.org/10.30681/traos.v9i1.13025>

# Tempo e memória na produção linguística de um estudante surdo na Educação de Jovens e Adultos -EJA

*Tense and memory in the linguistic production of a deaf student in Youth and Adult Education -EJA*

Camila Caroline de Lima Silva<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre

Shelton Lima de Souza<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

Recebido em: 31 de outubro de 2024.

Aprovado em: 13 de março de 2025.

## Como citar este trabalho:

SILVA, C. C L; SOUZA, S. L. Tempo e memória na produção linguística de um estudante surdo na Educação de Jovens e Adultos- EJA. **Traços de Linguagem**, v. 9, n. 1, 113-125, 2025.

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar as produções de sentidos no se refere às categorias de memória, de tempo, de narração e de identidades por meio das narrativas produzidas por uma pessoa estudante, considerada pela comunidade escolar como surda, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na cidade de Rio Branco, Acre. A partir de uma metodologia de base qualitativa com um olhar descritivo-interpretativo e método da História Oral (Portelli, 1997) com técnica de entrevista, observamos que as memórias produzidas pelo estudante o constituem enquanto um sujeito que não se identifica como uma pessoa surda, tendo em vista que a compreensão de surdez somente começa a acontecer após a sua entrada na escola, em que será intitulado como tal e passará a estudar a Língua Brasileira de Sinais/Libras, o que demonstra que as identidades surdas (Perlin, 2003) são construções da linguagem. Nesse sentido, a Libras é reconhecida como a língua materna das comunidades surdas brasileiras, o que, para o referido sujeito, é um problema, considerando as transições identitárias e culturais que construiu e pelas quais passou ao longo de sua vida dentro e fora da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudante surdo; EJA; Libras; História oral; Narrativas.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the production of meanings with through categories memory, tense and identities in the narratives produced by a student, considered by the school community as deaf, in Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos/EJA), enrolled in Youth and Adult Education Center (Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA) in the city of Rio Branco, Acre. Using a qualitative-based methodology with a descriptive-interpretive approach and the Oral History method (Portelli, 1997) with an interview technique, we observed that the memories produced by the student constitute him as a subject who does not identify himself as a deaf person, bearing in mind that the understanding of deafness only begins to happen after he enters in the school, where he will be titled as such and will begin to study the Brazilian Sign Language/Libras, which demonstrates that deaf identities are language constructions. In this sense, Libras is recognized as the mother tongue of Brazilian deaf communities, which, for the

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Identidades – PPGLI da Universidade Federal do Acre. E-mail: caroline.camila@sou.ufac.br

<sup>2</sup> Professor Associado II de Linguística e de Língua Portuguesa no Centro de Educação, Letras e Artes/CELA da Universidade Federal do Acre/UFAC.

aforementioned subject, is a problem, considering the identity and cultural transitions he built and went through throughout his life inside and outside of school.

**KEYWORDS:** Deaf student; EJA; Libras; Oral history; narratives.

## Considerações iniciais e contextos teórico-metodológicos

Assim como discutem Silva, Santos e Souza (2024), a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, possui traços<sup>3</sup> históricos que a coloca como uma modalidade de ensino importante para pessoas que não concluíram os estudos em idades consideradas adequadas para as séries da educação básica e, além disso, vem recebendo estudantes com deficiência ou com características educacionais específicas<sup>4</sup>. Nesse aspecto, a EJA está consolidando com uma modalidade de ensino alinhada a diferentes perspectivas de inclusão, conforme descrevem Silva, Santos e Souza (2024):

O termo “inclusão” é assunto recorrente nos discursos políticos e ideológicos. Está presente na mídia, em eventos educacionais e políticos com o desígnio de divulgar/defender o direito de todos à educação. De fato, esses discursos/debates são fundamentais para o respeito e a aceitação daqueles considerados “diferentes”. Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental analisar referências sobre como esses discursos influenciam as práticas sociais no acesso linguístico, nas práticas educacionais e nas condições formativas, visando ao sujeito surdo inserido na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Os alunos da EJA, mais particularmente surdos, são alunos reais, com interesses e necessidades intrínsecas, que por alguma razão não tiveram a chance de ingressar à escola ou precisaram, por algum motivo, desistir dos estudos e, por isso, não os concluíram no tempo e no espaço adequados. (Silva, Santos e Souza, 2024, p. 57).

A EJA se configura em um contexto histórico brasileiro de inserção de pessoas que foram destituídas de seus direitos de estudar, considerando que o Brasil é um país que demorou a ter um sistema público de educação que se preocupasse com a inclusão de pessoas, principalmente de classes sociais baixas. Além disso, as discussões sobre a inclusão de pessoas surdas nas escolas e com deficiências no Brasil é recente, embora já com muitas ações realizadas que se consubstanciam em leis<sup>5</sup> e em ações pedagógicas com base em pesquisas científicas que mostram que a inclusão, assim como apontam Silva, Santos e Souza (2024) no excerto acima, é um tema recorrente, em ampla discussão e visibilização.

<sup>3</sup> Sem querermos nos estender na questão, mas o uso do termo “traço” está atrelado a uma dificuldade de se tecer considerações fatalistas e maniqueístas da história. Desse modo, o uso do termo nos ajudou a entender que as divisões clássicas de história e de tempo são construções discursivas produzidas para atender a objetivos específicos. Para mais problematizações relacionadas à noção de traços, ver Derrida (2017[1967]).

<sup>4</sup> O debate sobre considerar a surdez como uma deficiência é amplo. Para maiores informações sobre isso, ver Perlin (2003).

<sup>5</sup> Em virtude dos debates em torno do acesso à educação para todos, manifesta-se a luta das comunidades surdas pelos seus direitos advindos das resistências às práticas ouvintistas e ao preconceito linguístico contra pessoas surdas, que, mesmo com muitos avanços, ainda perdura até os dias atuais (Vargas e Souza, 2021). Essa luta está inserida nas memórias das pessoas surdas e dos profissionais que trabalham com elas, como parte da luta de grupos minorizados para ter acesso à educação e à participação cidadã na sociedade. Dentre as conquistas que as comunidades surdas obtiveram, encontram-se o reconhecimento da Libras por meio da promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, pela Lei nº 11.796 de 2008, que institui o Dia Nacional dos Surdos, pela Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 6 de julho de 2015, também conhecida como LBI, e pela Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que altera o capítulo V-A da LDBN e dispõe sobre a educação bilíngue de surdos.

Freire (1996), na direção de pensar a importância da educação de jovens e de adultos e, portanto, a formação de uma escola inclusiva que atendesse aos diferentes objetivos sociais, defendia que todos têm o direito à educação sem discriminação de classes. Seria uma escola com alcance para todos, o que promoveria, inclusive, a motivação do estudante, tendo em vista que ele se sentiria valorizado em um ambiente historicamente excludente.

Contudo, apesar das considerações de Freire e dos debates em torno de políticas de inclusão que chegam até às escolas, ainda pouco se sabe sobre quem são de fato os estudantes da EJA, principalmente, o que neste trabalho é uma questão importante, quem são os estudantes surdos que frequentam as salas de aula da EJA e como se relacionam a essa modalidade de ensino em diferentes abordagens que vão a questões linguístico-antropológicas a práticas de escrita em relação à Língua Brasileira de Sinais, a Libras (Barros e Souza, 2024)?

É nesse debate que se encontra este trabalho. Para se inserir na discussão, consideramos como importante refletir sobre as questões sociais e linguísticas presentes nos ambientes escolares em que estudantes surdos estão inseridos, como em escolas que oferecem a modalidade de ensino EJA. Pensar sobre essa temática é importante, pois pode ajudar o desenvolvimento de políticas públicas para a educação inclusiva, tanto no sentido de ampliá-las como também para desenvolver propostas que melhorem a situação educacional dos estudantes que a modalidade educacional em questão atende.

Para tal intento, o presente texto é resultado de uma pesquisa qualitativa com base em um olhar descritivo-interpretativo e etnográfico em contextos específicos de produções de memórias por meio de narrativas<sup>6</sup> das experiências e das construções sociais de um sujeito, considerado surdo pela escola<sup>7</sup>, com pesquisa pautada no método da História Oral de Portelli (1997) e com técnica de entrevistas para a produção de dados. Com esses instrumentos metodológicos, analisamos as narrativas orais de um aluno, considerado pela comunidade<sup>8</sup> escolar como surdo, na Educação de Jovens e Adultos/EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA, localizado na cidade de Rio Branco, estado do Acre. As narrativas foram transcritas para a Língua Portuguesa após a tradução e a interpretação de uma profissional tradutor-intérprete de línguas de sinais e português/Tilsp que acompanha o estudante durante as aulas e o acompanhou durante a realização da pesquisa-base deste trabalho.

Nesse aspecto, e para dar andamento à discussão, apresentamos os seguintes objetivos direcionadores das reflexões propostas neste texto: analisar os sentidos<sup>9</sup> produzido por seu José a partir de modos de narração para se compreender como se articulam aspectos de sua vida com os processos de ensino/aprendizagem vivenciados por ele no CEJA; discutir os sentidos produzidos por seu José relacionados a traços de identidades e aspectos socioculturais; observar como se dá a relação entre tempo e memória na construção de narrativas em que seu José cita aspectos biográficos e sua condição enquanto estudante de uma escola que tem traços sociais diferentes dos aspectos sociais com os quais até então vivia.

As produções de sentido são advindas das formas como os sujeitos utilizam a linguagem. No caso de seu José, o processo transitório de sinalização de conhecimentos que construiu ao longo do tempo e aprendizagem de sinalização da Libras, bem como de

<sup>6</sup> Compreendemos, a partir de Nascimento e Souza (2021, p. 212) que utilizam a perspectiva Bakhtiana de Linguagem (Bakhtin, 2016), que as narrativas são resultados da inter-relação entre tipos textuais que se configuram em gêneros do discurso que constroem espaços narrativos para atender às demandas sociais dos sujeitos.

<sup>7</sup> Seu José não se reconhecia surdo até entrar no CEJA. De igual modo, desconhecia a Libras. Por isso, ao longo dos diálogos tecidos com os pesquisadores, tivemos dificuldades em algumas mensagens, embora, neste artigo, apresentamos os resultados das interpretações de sentidos produzidas por seu José.

<sup>8</sup> Citaremos no texto a expressão comunidades surdas que se referem a espaços sociais em que há pessoas que se consideram surdas e pessoas ouvintes e que, para tal, utilizam-se de línguas de sinais para intermediar as suas relações inter e intragrupais (Vargas e Souza, 2024).

<sup>9</sup> Neste texto, o conceito de sentido está relacionado à perspectiva semiótica de cultura delineada por Gueertz (1981 e 2001). Para esse autor, a produção de culturas é resultado da criação de sentidos por meio da linguagem.

aprendizagem do português na escola, seu José opera com o que Hall (2016) chama de “sistema representacional”:

Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos [...] (Hall, 2016, p. 18).

A linguagem é, portanto, uma ferramenta por meio da qual as relações de poder são construídas, mantidas ou desafiadas. Pela linguagem, os sentidos são produzidos. A linguagem, portanto, é central para a construção de identidades (Hall, 2016).

Na perspectiva de uma compreensão de linguagem como elemento base para a produção de sentidos e, conseqüentemente, para a produção de culturas, ocorreu o desenvolvimento das entrevistas, cujo estudante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE em que foram explanados, com o auxílio da Tilsp, os procedimentos éticos para o desenvolvimento das entrevistas e das observações utilizadas. Entre esses procedimentos, foi informado ao estudante que ele não seria identificado ao longo da produção de resultados do trabalho de pesquisa, somente com uso de nome fictício, e que, em qualquer momento do trabalho realizado, poderia haver desistência de participação, bem como não haveria pagamento pelas informações e que a exposição dos dados seria, meramente, para fins científicos.

### **A EJA como uma modalidade de ensino inclusiva**

A EJA<sup>10</sup> constrói espaços educacionais desafiadores para pesquisadores e para professores devido, particularmente, aos sujeitos que frequentam as escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Muitos estudantes da EJA começam a ler ou aprimorar a leitura na escola, pois possuem poucos conhecimentos sobre a variedade escrita do português ou têm conhecimentos variados de escrita (Silva, Santos e Souza, 2024, Souza e Bastos, 2024) em que podem, por exemplo, ler e escrever textos pequenos como bilhetes, pequenos recados, avisos etc. Apesar disso, os estudantes da EJA trazem consigo uma “concepção de Mundo”<sup>11</sup> que os fazem ter uma leitura de mundo (Freire, 2011, p. 95).

De acordo com Freire, os sentidos construídos por meio da leitura vão além da variedade escrita do português o que equivale a dizer que os Jovens e os Adultos da EJA, como seu José, são conhecedores dos mundos que os cercam e, por isso, não podem ser vistos como meros aprendizes, tendo em vista que são construtores de suas práticas sociais intermediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, Freire não considera o ato de ler apenas como a decodificação do código escrito. O ato de ler agrega conhecimentos que são construídos, inclusive, exteriormente à sala de aula, ao longo da vida.

<sup>10</sup> A EJA pode ser oferecida por escolas públicas ou privadas. Atualmente, é gerenciada pelo programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Governo Federal, regulamentado pela Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). No Brasil, a EJA é destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada ou que interromperam os estudos por algum motivo e desejam retomá-los. Regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), é oferecida em diversos níveis, da alfabetização ao Ensino Médio, sendo reconhecida como um direito do cidadão por meio da Constituição Federal de 1988.

<sup>11</sup> Concebemos a expressão “concepção de Mundo” como aquela edificada ao longo da vida dos sujeitos, em intensa e profunda relação com o suporte que os cerca. O conceito de suporte não se configura, somente, no ambiente físico e biológico em que os sujeitos estão inseridos, pois compreende-se que as relações sociais são intermediadas por ambientes dinâmicos, modificáveis e construídos pelos sujeitos que se conectam utilizando, para tal, a linguagem. Nessa perspectiva, é impossível conceber um Mundo sem Homem ou Homem sem Mundo, tendo em vista que ambos permanecem em constante relação (Nicoletti, 2017).

Assim, a proposta educacional da EJA promulga a valorização dos conhecimentos empíricos que os sujeitos constroem em suas vivências familiares e sociais. Esses conhecimentos fazem parte da formação sociohistórica dessas pessoas. Nesse sentido, podemos afirmar que a EJA se propõe a ser uma ação alinhada com o pensamento freiriano que visa a uma educação transformadora e autônoma no sentido de que: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 96).

Na perspectiva de Freire (1996), o indivíduo deve ter a possibilidade de refletir e de participar da formação de seus conhecimentos:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar; é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 14).

Ademais, compreender a EJA no Brasil e as perspectivas em torno de modelos de educação inclusiva, como a Educação Especial, requerem considerar vários aspectos históricos, sociais e pedagógicos nos quais as comunidades escolares estão inseridas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) de 1996 expõe que a EJA é uma modalidade de ensino para “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos” (Brasil, 1996), ao passo que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiências. Nesse viés, A EJA e a Educação Especial foram construídas conforme previsto na Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), em que se entende que todos os grupos sociais são dotados de razão e consciência (ONU, 1948), o que significa a educação para formar sujeitos com base em princípios de cidadania e humanidade.

No tocante ao seu José, sujeito deste trabalho e estudante da EJA, um homem que não se compreendia surdo, mas que foi intitulado na escola como tal, nos faz pensar sobre a história da educação das pessoas surdas, compreendendo que os processos educacionais pelos quais passam/passaram esses indivíduos são marcados por lutas pelo reconhecimento de sua língua, de traços de suas identidades e de culturas construídas ao longo de suas existências. Desse modo, as experiências obtidas durante os anos de vida são a base para a construção de identidades, de culturas e de valores sociais. Para isso, as memórias são assoladas para a interpretação que os sujeitos fazem de suas histórias, podendo, assim, narrá-las e utilizá-las para atender aos seus diferentes objetivos.

### **Seu José e sua inserção na EJA**

Seu José nasceu em 1971 em um seringal na cidade de Sena Madureira, localizada a aproximadamente 145 quilômetros da capital do Acre, Rio Branco. Ainda bebê, mudou-se para outra cidade acreana, Xapuri, que fica a 187 Km da capital, nela residindo a partir dos 20 anos de idade. Ao longo de sua vida, não teve acesso à educação, pois seus pais mudavam-se frequentemente em busca de melhores condições para a família, o que o impedia de se fixar na escola.

Para ajudar a sustentar a família, permaneceu na zona rural até o falecimento de sua mãe, momento em que passou a viver na zona urbana, ao lado da irmã mais nova. É importante destacar que ele não nasceu surdo; em seu relato, menciona que, quando criança, um armário

de madeira caiu sobre ele, causando sangramentos nos ouvidos e, a partir desse episódio, perdeu completamente a audição.

Seu José é o único filho homem da família e tem cinco irmãs. Em 2023, decidiu que queria estudar e pediu à irmã que o matriculasse em uma escola. No entanto, devido à sua idade, não conseguiu encontrar uma opção próxima de casa, o que o levou a se matricular no CEJA. Desde outubro de 2023, frequenta o EJA I, que é a vertente da EJA correspondente ao Ensino Fundamental.

Seu José nos mostrou particularidades dos processos de sua inserção na educação básica assim como descreveu procedimentos de comunicação com familiares, com professores e com outros profissionais da educação especial, considerando que não era usuário de Libras e as pessoas ao seu redor conheciam ou não essa língua. As conversas com seu José, a título das diferentes pesquisas de história de vida que aplicam a técnica de entrevista, são importantes para se reunir memórias individuais ou de grupos que podem fornecer aos pesquisadores visões panorâmicas sobre os estudantes surdos na EJA.

Além disso, por meio das formas de interação construídas com seu José, foi possível refletir sobre os sentidos de identificação presentes na fala/sinalização/tradução desse sujeito, registrando o modo como aprende a Língua Portuguesa, em sua variedade escrita, e a Libras simultaneamente em uma escola que é referência no ensino e na aprendizagem para públicos distintos na cidade de Rio Branco.

### **A construção do tempo e da memória nas narrativas de seu José**

Com base na aceção de que o Brasil é um país diverso em diferentes aspectos, sobretudo, culturalmente, é fundamental compreender os traços sociais que envolvem as histórias de vida, objetivando refletir acerca das experiências que são produzidas ao longo das existências. Isso significa que, enquanto pesquisadores, podemos produzir conhecimentos novos sobre si, sobre o outro (sobre quem falamos em um texto como este, por exemplo) e sobre os múltiplos eventos com os quais lidamos (Portelli, 1997). Os diferentes conhecimentos gerados em um espaço multilinguístico são oportunos para notabilizar a pluralidade sociocultural do país e, no caso deste estudo, de um estudante surdo imerso em um ambiente de educação formal como a EJA.

Portelli (1996), ao analisar a história oral do personagem Frederick Douglass<sup>12</sup>, afirma que:

[...] O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são as pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, quer decida escrever sua própria autobiografia (como é o caso de Frederick Douglass), quer concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). Pois, não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados (Portelli, 1996, p. 2).

---

<sup>12</sup> Frederick Douglass, escravizado nascido em Maryland em 1817, conseguiu fugir com a idade de vinte anos e se envolveu com o movimento contra a escravidão, chegando a ser um orador muito solicitado pela eloquência com que narrava suas próprias experiências como escravo (Portelli, 1996, p. 1).

Na perspectiva de Portelli, a compreensão de si mesmo, do lugar que ocupa no mundo e das relações sociais diárias transcorre entre configurações de tempo que ultrapassam os limites de divisões maniqueístas como passado, presente e futuro. À medida que somos sujeitos culturais, compreendemos o quanto as culturas são produzidas por memórias que cada um de nós carrega consigo. O trabalho realizado com o seu José desafia concepções tradicionais de língua e de sujeito surdo, tendo em vista que é uma pessoa que produz uma língua de sinais composta por sinais caseiros<sup>13</sup> e que está em processos de aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O diálogo iniciado com seu José ocorreu na Sala de Atendimento Educacional Especializado do CEJA em uma manhã de sexta-feira. Durante o diálogo, seu José redesenha traços de *tempo* que, aparentemente, se alinham ao presente, ao passado e faz projeções para o futuro. Algo que parece um tempo linear dá vazão a esquecimentos, a retomadas e a ênfases em questões específicas. A linearidade do tempo construído por seu José é ilusória, porquanto que tempo se manifesta na fala/sinalização de Seu José durante as entrevistas?

De acordo com Machado (2022), é a atualização do passado no presente que dá ao tempo o valor da eternidade. O conceito de "tempo" é central na obra de Proust<sup>14</sup>, explorando temas como a memória, a passagem do tempo, e a maneira como nossas experiências são preservadas e transformadas pelos sujeitos ao longo de suas existências. Machado (2022) avalia que Proust explora a ideia de que o tempo não é apenas uma sequência linear de eventos, mas algo que pode ser recuperado pela memória involuntária — experiências do passado que retornam à consciência por meio de estímulos sensoriais, como o famoso episódio da Madeleine mergulhada no chá<sup>15</sup>. Essa recuperação do tempo permite que o narrador reviva momentos do passado com uma intensidade e riqueza que transcendem a realidade presente.

Essa percepção do tempo como algo fluido e subjetivo é uma característica marcante da modernidade literária e filosófica. Proust mostra como o tempo é vivido de maneira diferente por cada indivíduo, caracterizado pelas emoções, pelos desejos e pelas memórias pessoais. Esse autor explora como o tempo afeta a percepção da realidade e as experiências construídas. Ele mostra como as emoções, os eventos e as pessoas mudam com o tempo, e como essas mudanças são percebidas pelo produtor de narrativas ao longo de sua vida (Machado, 2022).

Para Machado (2002), Proust afirma que o escritor vive experiências intensas, variadas e que dizem respeito a todos os sentidos. Além disso, apresenta as impressões desses sentidos, categorizadas em trinta<sup>16</sup>:

---

<sup>13</sup> Na Língua de Sinais, há uma série de produções linguísticas corporais que pode ser adaptada ou criada para se comunicar em contextos mais informais com familiares, por exemplo. Esses sinais caseiros costumam surgir em interações cotidianas e podem variar bastante de uma comunidade para outra. “Destarte, estes sinais são caracterizados como as maneiras únicas, os modos de fazer gestos ou de sinalizar de cada indivíduo, que são usados na família, em casa – daí a denominação ‘sinais caseiros’ ou ‘gestos caseiros’” (Matos, 2016, p. 129).

<sup>14</sup> Marcel Proust é um escritor do modernismo francês. Suas obras apresentam análise psicológica e social. Seu livro mais famoso é o romance “Em busca do tempo perdido”. Para o presente texto, fazemos referência à obra de Roberto Machado “Proust e as Artes” (2022).

<sup>15</sup> No primeiro volume da obra *Em busca do tempo perdido*, apresenta-se a história dos bolinhos franceses conhecidos como *madeleines*. Ao levar à boca um gole de chá acompanhado das migalhas de uma rechonchuda madeleine, Marcel Proust sentiu-se transportado para sua infância em Combray, na França. Lembrou-se da tia Léonie e das recordações que o paladar o rememorou, provocando uma profunda reflexão sobre a sua memória (Machado, 2022).

<sup>16</sup> Nesse viés, compreendemos que a categoria tempo para Proust, a partir de Machado (2022), pode ser delineada da seguinte maneira: *tempo redescoberto* - concerne ao tempo que sobrevive na vida costumeira, que se perde na rotina e nas preocupações cotidianas. O Machado (2022) vê esse tempo como algo que vai se esvaindo, levando consigo as memórias e experiências que, muitas vezes, não são valorizadas ou lembradas (Machado, 2022, p. 58); *ressurreições da memória* – por meio da memória involuntária, o passado pode ser “recuperado”. Isso ocorre em momentos inesperados, quando um cheiro, um sabor ou uma sensação trazem de volta memórias há muito esquecidas (Machado, 2022, p. 46); *memória involuntária* - as memórias mais vívidas e autênticas não são aquelas que evocamos de forma consciente, mas as que surgem espontaneamente, provocadas por sensações físicas que nos ligam com o passado. Essa memória involuntária permite que o tempo perdido seja “recuperado”, trazendo à tona momentos e sentimentos que estavam adormecidos na mente (Machado, 2022, p. 51); *evocação do passado na experiência humana* - Proust mostra como o tempo não é apenas uma sequência linear de eventos, mas algo que afeta a maneira

[...] Nem todas têm o mesmo valor, nem são igualmente explicitadas, independentemente de sua importância, pois algumas são apenas mencionadas. Mas, quando se pensa no modo como elas se dão, nota-se que são de dois tipos. O primeiro é o das impressões que remetem à imaginação como um apelo que Marcel encontre uma forma de expressá-las, de transformar sensações em palavras, de descobrir uma nova verdade; o outro tipo é o das reminiscências provocadas pelo que Proust chama “memória involuntária”, das impressões que ressuscitam lembranças esquecidas, que trazem uma sensação de outrora (Machado, 2002, p. 39).

No que se refere à *memória*, Halbwachs discute que não existem apenas associações em toda memória, mas, também, um sistema de adequações para conciliar memória coletiva e memórias individuais:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos; é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (Halbwachs, 1990, p. 34).

Para esse autor, a memória social é construída pelas lembranças individuais, ou seja, a memória é influenciada pelas experiências compartilhadas em um grupo social. Halbwachs<sup>17</sup> (1990) diferencia memória individual, o que uma pessoa lembra por conta própria, de memória coletiva, que é construída e mantida por meio da interação com outros membros de um grupo. A memória coletiva é, portanto, uma reconstrução que pode ser influenciada pelas culturas, pelas histórias e pelas normas sociais do grupo. Por esse viés, a história de um grupo social, como é o caso das comunidades surdas, pode se tornar concreta e, de certo modo, ser transmitida por meio do modo como as pessoas lidam com os aspectos socioculturais que constroem. Ainda nesse sentido, a memória coletiva não é um fenômeno puramente individual, mas está relacionada a contextos sociais e culturais que são usados para descrever grupos sociais que compartilham e constroem lembranças comuns.

Nas narrativas de seu José, há diversos momentos em que ele produz memórias afetivas quando narra a história da morte dos pais e da irmã; constrói memórias coletivas quando rememora momentos de lazer em família e configura memórias individuais quando narra o dia em que adoeceu depois de um armário atingi-lo, tornando-o incapaz de ouvir, o que não o levou a se entender como surdo, mas como uma perda de capacidade de ouvir. Seu José não havia tido contato com alguém considerado surdo e, portanto, ele não fazia parte de uma comunidade surda. A surdez de seu José é identificada pela escola e, por isso, ele tem de lidar com essa questão construindo formas de se ver a partir do que a escola o intitulou.

**Pesquisadores:** *Seu José, você entende o que é ser uma pessoa surda? Quando foi que você percebeu que era surdo?*

---

como vivemos e percebemos o mundo e examina a ideia de que o tempo transforma nossas experiências e nossas percepções das pessoas e dos lugares. O protagonista de sua obra (Marcel Proust é um observador sensível) atenta constantemente sobre como as coisas mudam com o tempo, como as lembranças se desvanecem ou se alteram (Machado, 2022, p. 56-57); *a arte como forma de vencer o tempo* - a literatura é uma forma de imortalizar o tempo. Ao escrever sobre suas memórias e experiências, Proust tenta capturar e preservar o tempo, transformando-o em algo permanente e acessível; a dissolução do tempo. Proust também aborda a ideia de que o tempo pode ser dissolvido ou transcendido (Machado, 2022, p. 56).

<sup>17</sup> Maurice Halbwachs (1877-1945) foi um sociólogo francês amplamente conhecido por seu trabalho inovador sobre a memória social. Ele introduziu conceitos fundamentais que ajudaram a moldar a compreensão moderna de como a memória coletiva e a memória individual interagem e se influenciam. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/maurice\\_halfwachs/](https://www.ebiografia.com/maurice_halfwachs/). Acesso em: 09 ago. 2024.



***Seu José, traduzido pela Tilsp:*** Ele percebeu ainda pequeno que todo mundo falava e ele não (nesse momento seu José balbucia as palavras “mama” e “papa”). A primeira vez que ele teve contato com um surdo foi com a Angélica (aluna do CEJA). Ele não conhece outros surdos. Em casa todo mundo fala. A Angélica me deu um sinal.

***Pesquisadores:*** Ele compreende o que esse sinal significa para a comunidade dele?

***Seu José, traduzido pela Tilsp:*** Não! Ele diz que gostou da mulher, que foi legal.

É na escola que, ao ser compreendido como surdo, seu José passa a construir ações sociais que o identificam como uma pessoa surda e que, portanto, produzirá memórias com base em novas identidades que foram construídas a partir da sua relação com a escola. Nessa perspectiva, os momentos relatados por seu José no ambiente escolar são “[...] quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam” (Halbwachs, 1990, p. 14). de ações sociais que o levam a construir memórias. As memórias social e individual estão conectadas, pois Seu José juntamente com a Tilsp, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a outra pessoa surda, colega de classe de seu José, lembram do momento em que ele recebeu o seu “sinal”<sup>18</sup>. Para Halbwachs (1990), a memória coletiva constitui-se como parte da memória individual de cada um em relação a determinado fato, e complementa: “diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 1990, p. 51), assinalando que somos capazes de compreender a memória reconstituída a partir da vivência desse grupo.

No sentido da memória coletiva, seu José, por meio da Tilsp, explica que<sup>19</sup>:

***Pesquisadores:*** Como você veio estudar aqui (CEJA)?

***Seu José, traduzido pela Tilsp:*** Ele está falando que a família dele é numerosa. Tem cinco mulheres. Você mora com quem? Com quem? Com sua irmã? Veio junto? Aqui? Foi a irmã que fez a matrícula. Foi a irmã dele que fez a matrícula. Ai ele começou esse ano. Ano passado? Aqui. Estudou ano passado? Em novembro. Ou foi em outubro? Qual? Novembro ou outubro? Qual? Qual dos dois? Este ou este? Qual? Este. Ou este aqui? Qual? Novembro.

Nesse trecho da narrativa, Seu José faz uso da memória individual para evocar o momento em que foi matriculado no CEJA, fazendo relação com a memória coletiva, quando cita familiares e mais particularmente a irmã que o ajudou a se matricular na escola. Essa é uma característica de um tempo passado e cronológico, pois seu José recorda o mês em que chegou à escola ao apresentar visualmente o caderno, a data do primeiro dia de aula e aponta o mês de

<sup>18</sup> O ato de “dar um sinal” a uma pessoa recebe o nome de batismo. Uma pessoa possuidora de um sinal próprio, sempre que for apresentada a um surdo, soletrará seu nome por meio da datilologia e em seguida apresentará o seu sinal pessoal. Esse sinal deve ser criado e é dado por um surdo, sendo considerado por muitas comunidades surdas antiético ser batizado por um ouvinte, pois o batismo é considerado parte das comunidades surdas. A pessoa surda, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal, podendo ser alterado em alguns casos, como por exemplo, sinais que podem de alguma forma representar preconceitos. Essas informações estão disponíveis no site <https://www.ifspcaragatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-surda/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

<sup>19</sup> Os trechos das entrevistas foram transcritos em itálico.

novembro escrito no caderno, algo que não é possível demonstrar no trecho da entrevista transcrito anteriormente<sup>20</sup>.

Halbwachs (1990) afirma que a memória individual pode sofrer mudanças, a partir das novas relações sociais que o sujeito adquirir. No caso de seu José, a escola é um espaço de novas relações sociais, bem como é novo o contato com a Libras e com a variedade escrita do português. Assim, a memória individual está apoiada nas percepções construídas pelo grupo social com o qual teve contato que pode se modificar à medida que o sujeito adquira novas percepções de mundo, como é o caso de Seu José ao evocar os membros de sua família no contexto escolar:

***Pesquisadores:*** *Ele se lembra de como ficou surdo ou nasceu surdo?*

***Seu José, traduzido pela Tilsp:*** *Você falava quando era criança. Por que ficou surdo? Vai explicar. Olha lá. Por quê? Ficou surdo? Quando era criança, eu falava tudo. Depois? Ah, depois do dia em que o armário caiu em cima dele, deu uma infecção e ele ficou surdo. Quando ele era criança, há muito tempo.*

A memória vivida evocada por seu José, relacionada ao tempo em que “ficou surdo”, compreensão de surdez que foi adquirida na escola, vai ao encontro do que afirma Halbwachs (1990) sobre a seletividade da memória e o processo de ajustes para conciliar memória coletiva com memórias individuais. Os indivíduos ajustam suas memórias pessoais para se alinhar com as narrativas e com os valores predominantes do grupo social ao qual pertencem. Da mesma forma, as memórias coletivas podem ser reinterpretadas e ajustadas à medida que as necessidades e as perspectivas do grupo mudam ao longo do tempo.

Seligmann (2003) afirma que a história não é uma mera coleção de fatos objetivos, mas é construída a partir de narrativas que são interpretadas e recontadas. A narrativa histórica, assim, é influenciada por quem conta a história e pelos contextos sociais e culturais nos quais ela é produzida. Como explica Bosi (2023, p. 55), “A lembrança é a sobrevivência do passado”. Nesse aspecto, a história narrada por seu José sobrevive no presente por meio da sua forma de contar o passado, que é finito e limitado ao passo que, ao rememorar, se torna o elemento importante de marcação de trajetória anteriormente à sua entrada no CEJA e o presente em que coloca essa instituição de ensino como um elo entre o presente e o passado.

Na sua narrativa, seu José tem a aptidão evocativa e linguística de alternar suas experiências, trazendo ao longo dos diálogos fatos de um passado distante e de um “passado presente”, como é o caso do momento que evoca os acontecimentos vividos no último final de semana antes do encontro com os pesquisadores. Nesse ínterim, “O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios” (Bosi, 2023, p. 55).

Em diversos momentos dos diálogos tecidos com os pesquisadores, seu José retira o celular do bolso e mostra imagens (fotografias) da sua família para mostrar como são os avôs e os pais. Curiosamente, no início das suas sinalizações, havia comentado que os pais morreram na infância, o pai pilotando uma motocicleta alcoolizado e a mãe em uma cirurgia mal sucedida de hérnia de disco. Mais adiante à conversa, seu José mostrou uma nova fotografia de anos mais próximos (pois na imagem é possível visualizar que Seu José já era adulto) e vejo que seus pais já eram idosos e que não seria possível ser as mesmas pessoas que ele falou no início da conversa, talvez Seu José tenha pessoas diferentes em que considera seus “pais”:

<sup>20</sup> Seu José faz uso de um conjunto de estratégias, como apontamentos, por exemplo, para se comunicar com a Tilsp e com os pesquisadores.

**Pesquisadores:** *Seu José retira o celular do bolso e começa a mostrar imagens.*

**Seu José, traduzido pela Tilsp:** *Os avós, os avós. O vovô também, aqui. O vovô também, né? O vovô... Ele adora conversar. A mãe. Tu era (sic) criança ou tu era (sic) adulto quando morreu? Ele faz assim, morreu (o sinal de morte é um gesto caseiro que Seu José usa para comunicar). Tu era criança ou era adulto? Era adulto. A mãe era adulta. A coluna quebrou. Ela foi fazer uma cirurgia de hérnia de disco, diz que morreu. Entendi.*

Por ainda estar estudando a Libras, seu José, em alguns momentos, utiliza-se de imagens para se comunicar, o que nos leva, por exemplo, a ter algumas dúvidas quanto ao que ele quis informar. Por isso, as nossas interpretações perpassam possibilidades de entender as relações de sentidos produzidas por seu José no momento da interação conosco.

**Pesquisadores:** *E as aulas? Eu queria que ele falasse um pouquinho das aulas. Tem imagem, tem adaptação.*

**Tilsp:** *Não sei se ele vai compreender o que é adaptação. Tem imagem nas tuas aulas. Mostra teu caderno.*

**Seu José, interpretado pela Tilsp:** *Aqui tem imagem. Árvore (ele sinaliza). Aqui letra A (ele aponta para o caderno e logo em seguida faz a datilologia da letra).*

**Pesquisadores:** *Você escreve?*

**Seu José, interpretado pela Tilsp:** *Ele vai mostrar a identidade. Pegou o lápis. (escreve o nome completo).*

Desse modo, apesar de certas dificuldades de comunicação, compreendemos que seu José mostra traços de subjetividades que, segundo Bosi (2023), é um elemento de produção de memórias e, por conseguinte, de produção de identidades sociais, assim como Halbwachs (1990) afirma que as pessoas, imersas na pluralidade do conceito de memória e no debate sobre a memória coletiva, consideram os espaços de socialização como relevantes para produzir narrativas com base em suas memórias.

## Considerações Finais

Neste artigo, propomos analisar os sentidos construídos por um estudante surdo da EJA, a partir de modos de narração que representam as categorias de tempo e de memória na produção linguística de seu José em relação a seus aspectos biográficos. Nesse sentido, conseguimos apresentar um olhar teórico sobre uma produção narrativa de seu José no que se refere às suas configurações de tempo a partir de memórias narradas.

A nosso ver, há um estranhamento social, a partir do contato linguístico, em estudos que pretendem socializar as relações entre pesquisadores ouvintes e pessoas surdas. No caso de seu José, as turbulências comunicativas se deram (e se dão), porque nós pesquisadores, bem como a tradutora-intérprete participante da pesquisa-base deste trabalho, não conhecemos as formas de produção linguística desenvolvida por esse estudante antes de sua entrada no CEJA, embora traços desse conhecimento estejam sendo refletidos à medida que temos mais contato com seu José. Para tanto, entendemos que as escolas que recebem pessoas surdas têm de estar atentas aos conhecimentos, sobretudo linguísticos, desses sujeitos para que haja uma conexão entre

conhecimento prévio e conhecimento produzido nos contextos de sala de aula, o que nos faz afirmar que seu José tem conhecimentos linguísticos anteriores aos que desenvolveu em sala de aula; e foi a partir dos conhecimentos prévios em relação a novos saberes que nos baseamos para desenvolver um olhar sobre como seu José constrói narrativas, produzindo memórias que descontroem uma noção linear de tempo.

Nos trechos das narrativas de seu José, não há um terreno delimitado de passado, presente e futuro, mas uma inter-relação entre esses tempos em que se confunde passado com presente e perspectivas de futuros se diluem em um presente-passado. Por meio das visões de mundo de seu José, foi possível compreender que, ao longo de sua vida, ele tem construído identidades também pautadas em aspectos da história da educação no Brasil resultantes em políticas de educação inclusiva e da EJA que permitiram que pessoas minorizadas pudessem estudar. Nesse sentido, as identidades de seu José se dão por meio do seu conhecimento linguístico anteriormente constituído ao entrar no CEJA, mais o estudo da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita que passou a desenvolver.

Nesse sentido, enquanto pesquisadores preocupados com a inclusão de pessoas surdas na educação formal brasileira, bem como de outros grupos minorizados, produzimos algumas interpretações relacionadas aos sentidos produzidos em torno das categorias tempo e memória nas narrativas de seu José, contudo temos noção de que essas interpretações precisam ser compreendidas a partir das possibilidades comunicativas possíveis no momento de produção dos dados expostos neste trabalho.

Por isso, não estamos afirmando que produzimos verdades sobre a delineação de tempo e de memória de seu José, pois, assim como esse estudante constrói sentidos apresentando configuração de tempo em imagens conduzidas por rastros de memória, nós pesquisadores também produzimos sentidos em torno da produção linguística de seu José nos momentos de formação de diálogos, o que nos possibilitou entender as lacunas que este trabalho tem e que podem ser “preenchidas” em trabalhos posteriores.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOSI, E. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. – 20ª ed. – São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF. 2002. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2024.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

GUEERTZ, C. Nova luz sobre a Antropologia. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

HALBWACHS, M. A memória coletiva e o espaço. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 1990.

- HALL, S. Identidades Culturais na pós-modernidade. Porto Alegre: DP&, 1997.
- HALL, S. Cultura e Representação. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- MACHADO, R. Proust e as artes. São Paulo: Todavia, 2022.
- MATOS, P. do S. da S. Gestos de surdos e ouvintes: o contar história sem uso da voz. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016
- NASCIMENTO, M. R. L.; SOUZA, S. L. Pibid/história/Ufac: Língua(gens), experiências e identidades docentes em (re)construção. In. CORDEIRO-OLIVEIRA, S.; BABINI, M. Língua(gens): embates e resistências. Rio Branco: Nepan, 2021.
- NICOLETTI, L. P. Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire: fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024
- PERLIN, G. T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.
- PORTELLI, A. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo. Rio de Janeiro, n. 2, vol. 1, 1996.
- PORTELLI, A. Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: Projeto História, nº 15. São Paulo, PUC, p. 13– 33, 1997.
- SILVA, I. B. da. Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos: uma abordagem a partir das narrativas. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (Dissertação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.
- SILVA, C. C. de L.; SANTOS, L. A. dos; SOUZA, S. L. de. A educação de surdos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: questões bibliográficas iniciais. Revista The ESpecialist, v. 45, n. 2, p. 56–72, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64554>. Acesso em: 28 out. 2024.
- SOUZA, S. L. de; BARROS, A. C. F. de. A Produção de sentidos na escrita em língua portuguesa de uma estudante surda do ensino médio. Afluente: Revista de Letras e Linguística, v. 8, n. 24, p. 01–21. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/afluente/article/view/23157>. Acesso em: 28 out 2024.
- VARGAS, V. G. L.; SOUZA, S. L. O (des)pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar “ouvinte”: identidades, discursos de minorização e resistências. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 8, n. 2, p. 889–903, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018>. Acesso em: 28 out. 2024.
- VARGAS, V. G. L.; SOUZA, S. L. Dissensos e consensos entre os docentes surdos egressos do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre: características identitárias (re)construídas nas práticas dos professores de línguas de sinais. Interletras, v. 11, Edição número 39. de agosto de 2024/fevereiro de 2025.