



Cultura surda & Libras

Maura Corcini Lopes (org.)
& colaboradores

COLEÇÃO
EAD
EDITORA UNISINOS

CULTURA SURDA & LIBRAS

ADRIANA DA SILVA THOMA

BETINA S. GUEDES

CARINE TOSO

CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA

DENISE SPONCHIADO

GISELE FARIAS MUCK

GRACIELE MARJANA KRAEMER

JULIANA FÁTIMA DA SILVA CHAVES

LILIANE FERRARI GIORDANI

MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

MARICELA SCHUCK

MAURA CORCINI LOPES (ORG.)

PEDRO HENRIQUE WITCHS

VANESSA SCHEID SANTANNA DE MELLO

VÂNIA ELIZABETH CHIELLA

VERA LUCIA MAROSTEGA

VIRGÍNIA MARIA ZILIO

EDITORA UNISINOS

2012

APRESENTAÇÃO

*A surdez é uma grande invenção.
(LOPES, 2011, p.7)*

Ao partir do entendimento de que a surdez é uma invenção, os autores deste livro objetivam mostrar que sobre a materialidade de um corpo marcado pela surdez se inscrevem verdades que são construídas social e temporalmente. Diferentes especialistas de distintos campos do saber empenham esforços para classificar, caracterizar e identificar o sujeito surdo. Os otorrinolaringologistas, os fonoaudiólogos, entre outros especialistas da saúde, afirmam que surdez é uma perda sensorial inata ou adquirida que se apresenta em diferentes níveis (leve, moderado, severo e profundo); muitos biólogos buscam explicações para a surdez em fatores hereditários; profissionais da computação e da informática buscam criar condições digitais para promover a participação dos sujeitos surdos na sociedade e nas redes sociais; professores de diferentes áreas olham para os alunos surdos como aqueles que possuem uma deficiência e precisam ser normalizados ou como sujeitos representantes de uma comunidade linguística-cultural específica etc. Enfim, muitas são as leituras possíveis de serem feitas sobre a surdez e sobre aqueles que a possuem. Cada leitura realizada produz/inventa uma forma de olhar para o sujeito

surdo, bem como inventa formas de posicioná-lo social, cultural, política, econômica, jurídica e educacionalmente.

Diante de tantas leituras possíveis da surdez e dos sujeitos surdos, os pesquisadores do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) e os professores do Programa de Aprendizagem em Diferença Cultural e Inclusão prepararam textos que trazem resultados de pesquisas atuais, financiadas pelo CNPq, e que objetivam mobilizar os graduandos interessados na temática a aprenderem sobre os surdos a partir de discussões atuais.

Os textos estão dispostos no livro por subtemas que correspondem aos conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina intitulada Cultura Surda e Libras, ofertada na modalidade a distância pela UNISINOS. Os leitores perceberão que os textos apresentam discussões de diferentes complexidades. Eles permitem tanto àqueles recém-chegados à temática aprenderem conceitos básicos sobre o tema quanto àqueles já iniciados à temática aprofundarem seus conhecimentos.

Os subtemas desenvolvidos nos capítulos do livro permitem conhecer a história da educação de surdos e da surdez; a língua de sinais (aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos implicados no uso da língua de sinais pelos surdos); o ensino da língua portuguesa para surdos, a relação entre intérprete de Libras, professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula; identidade e cultura surda; comunidade surda; escola bilíngue para surdos; e inclusão de surdos no mercado de trabalho. Além de todos esses conhecimentos trabalhados, ao final do livro há um CD com gravações de aulas que os alunos da disciplina Cultura Surda e Libras assistirão ao longo das atividades

desenvolvidas no semestre letivo. Nas aulas gravadas, os alunos poderão visualizar em suas casas os sinais trabalhados em aula, bem como poderão ter acesso a explicações dadas pelo professor da disciplina, além de consultar e estudar os textos dos diferentes autores que estão disponíveis no livro.

Todos os autores aqui reunidos esperam que o livro e o CD sejam materiais que mobilizem os graduandos de distintas áreas, que estão matriculados na disciplina, a querer saber mais sobre a surdez e os surdos, assim como a querer olhar, pensar e trabalhar de outras formas com os sujeitos surdos.

Maura Corcini Lopes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERCURSOS HISTÓRICOS

CAPÍTULO 2 – A LÍNGUA SURDA

- 2.1 Libras ou LSB
- 2.2 Língua e linguagem
- 2.3 Língua e cultura
- 2.4 Línguas naturais
- 2.5 Considerações finais

CAPÍTULO 3 – ENTRE LÍNGUAS, O TRADUTOR/ INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

CAPÍTULO 4 – OS INTÉRPRETES DE LIBRAS: UMA INVESTIGAÇÃO

- 4.1 Atuação dos intérpretes nas escolas
- 4.2 Considerações finais

CAPÍTULO 5 – USANDO AS CHAVES DOS CONCEITOS SOBRE CONCEPÇÕES QUANTO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA POR SURDOS

- 5.1 Sobre oralismo, comunicação total e bilinguismo
- 5.2 Sobre os vocábulos *surdez* e *surdo*: girando as chaves...

- 5.3 Língua, Libras e língua portuguesa: prestes a abrir as portas...
- 5.4 Língua de sinais: a Libras
- 5.5 Língua portuguesa
- 5.6 Com as chaves, abrindo portas e caminhos...

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE SIGNIFICAÇÃO

CAPÍTULO 7 – IDENTIDADE E CULTURA SURDA

- 7.1 Breve contexto histórico da educação de surdos
- 7.2 Cultura e identidade: aspectos gerais
- 7.3 Experiências culturais e identitárias dos sujeitos surdos

CAPÍTULO 8 – REPRESENTAÇÕES SOBRE OS SURDOS, COMUNIDADES, CULTURA E MOVIMENTO SURDO

- 8.1 Sobre os termos de referência ao sujeito surdo
- 8.2 Marcas surdas e a invisibilidade da surdez no corpo
- 8.3 Comunidades surdas
- 8.4 Cultura surda
- 8.5 Movimento surdo

CAPÍTULO 9 – LIBRAS E CULTURA SURDA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES CULTURAIS

- 9.1 E agora, meu aluno tem surdez, como vou interagir com ele?
- 9.2 Como vivenciar na escola as diferentes identidades culturais?
- 9.3 Qual língua vai interagir com o aluno surdo em sala de aula?

CAPÍTULO 10 – COMUNIDADE SURDA: UM ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DA CULTURA SURDA

CAPÍTULO 11 – IDENTIDADE, CULTURA E DIFERENÇA: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS

- 11.1 Espaços e tempos do currículo
- 11.2 Currículo e cultura
- 11.3 Currículo e identidade
- 11.4 Currículo e diferença
- 11.5 Surdez e pedagogia da diferença
- 11.6 Problematização das noções de diferença, deficiência e diversidade
- 11.7 Perspectivas de uma pedagogia para a diferença surda

CAPÍTULO 12 – ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

- 12.1 A situação linguística e pedagógica dos alunos surdos no Rio Grande do Sul
- 12.2 Escola bilíngue para surdos

CAPÍTULO 13 – A INCLUSÃO DE SURDOS NO MERCADO DE TRABALHO

13.1 Nos instrumentos legais, quem é o surdo afinal?

SOBRE OS AUTORES

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERCURSOS HISTÓRICOS

Betina S. Guedes

Este capítulo tem como objetivo mapear o contexto histórico que constituiu a educação de surdos traçando diferentes percursos para tal fim. Percursos que vão das primeiras experiências educativas com crianças surdas, da institucionalização dos deficientes auditivos, da medicalização da escola e da educação especial até as atuais propostas de educação inclusiva. Deslocamentos que atenderam a diferentes interesses políticos, indo desde a necessidade dos filhos surdos de nobres serem considerados aptos a receberem heranças e títulos, até a demanda iminente de inclusão escolar e social.

Os interesses religiosos, econômicos e jurídicos eram os elementos que subsidiavam e justificavam a educação dos nobres surdos, para que viessem a ganhar o estatuto necessário à sua condição socioeconômica, isso implicava que lhes fosse ensinado um conteúdo mínimo a ser demonstrado em sessões públicas através da fala ou pela escrita. Essas capacidades intelectuais desenvolvidas nos surdos, entendidas como mínimas, eram necessárias para que as famílias nobres pudessem lidar com questões de heranças e demais bens, pois de outra forma os filhos

surdos não obteriam o reconhecimento jurídico necessário para que viessem a responder por questões legais e financeiras (LULKIN, 2000). Os filhos surdos de nobres deveriam, então, aprender a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a rezar, a assistir missa e confessar-se fazendo uso da palavra falada, tornando-se um modelo a ser seguido por sua educação e posição. A visibilidade que a palavra falada conferia aos surdos nobres embasava e justificava os procedimentos aos quais eram submetidos, que visavam a cura da deficiência e o controle do corpo por meio de terapias da fala e rígidos processos de “normalização” e de disciplinamento (LOPES, 2007).

Skliar (apud LOPES, 2007), ao descrever a educação dos nobres surdos na Espanha, destaca a atuação do pedagogo Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino que investiu esforços no ensino de surdos para demonstrar que os mesmos eram capazes de desenvolver suas faculdades mentais. O Monastério de Onã, onde Ponce de Leon trabalhava com surdos nobres, atraiu muitos outros surdos. Embora a intenção não fosse a formação de grupos surdos, esse movimento os reuniu em um mesmo espaço, propiciando que as crianças surdas compartilhassem gestos caseiros, transformando-os em uma comunicação possível entre elas, dentro daquele espaço educacional.

“Mesmo que tais gestos não sejam apontados na literatura como uma língua surda, eles podem e marcam um lugar surdo” (LOPES, 2007, p. 42). Eles marcam o início de uma forma de articulação surda ao possibilitar o encontro dos surdos com seus pares, não ainda uma articulação política, mas o estabelecimento de uma relação de identificação com a vivência de experiências visuais.

Foi na França do século XVIII que a educação pública para surdos começou a ser consolidada, juntamente com uma comunidade que se articulou ao redor da primeira escola fundada em 1761, em Paris, denominada Instituição Escolar Imperial. A fundação dessa escola também marca o desenvolvimento da proposta educacional do abade L'Épée. A língua de sinais passou a ser reconhecida e utilizada tanto como forma de comunicação apropriada para a educação de surdos quanto nos procedimentos pedagógicos, servindo de base para uma pedagogia especial, da qual a religião, a moral e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo (LULKIN, 2000).

Apesar de ter passado a ser reconhecida como uma forma de comunicação apropriada para a educação de surdos, a língua de sinais permanecia como um meio de acesso, um instrumento facilitador para que a suposta irracionalidade desses sujeitos, desprovidos da faculdade da audição e portadores de um grande empecilho para o desenvolvimento da fala, pudesse ser superada ou minimizada. Sua principal função era servir como prova, em “espetáculos” públicos, de que os surdos eram capazes de adquirir alguns conhecimentos, mesmo que simplesmente memorizados, e de desenvolver a escrita, entendida como indiscutivelmente superior em relação à língua de sinais.

Em contrapartida, ao analisar esse momento histórico da educação de surdos, Lopes (2007, p. 44) afirma que a proposta de educação de surdos feita por L'Épée “funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem”.

Propondo uma relação com o contexto atual, Lopes (2007, p. 45) sugere:

Olhando hoje para a iniciativa de L'Épée, vemos que a institucionalização da educação dos surdos, embora na época tivesse como objetivo maior o ensino da língua francesa, constituiu parte da cultura surda, tão defendida pela comunidade surda atual e pensada por pesquisadores voltados para a temática dos surdos dentro de uma perspectiva cultural. O campo de disputas de diferentes discursos que se entrecruzavam na instituição de L'Épée representa quanto o poder pode ser produtivo quando visto como não fixo, não predeterminado às relações, ao lugar e aos sujeitos.

O método desenvolvido por l'Épée marcou um momento decisivo na educação de surdos, sendo o responsável pela fundação das bases do ensino bilíngue. Seu método ia da língua escrita à língua oral e não ao contrário, como era usual nessa época. l'Épée fez da educação de surdos um assunto coletivo, considerando os surdos como seres capazes e inteligentes, favorecendo seu reagrupamento e, através disto, a expansão da língua e da cultura surda (BENVENUTO, 2006).

No final do século XVIII, as instituições que permitiam o uso e a circulação da língua de sinais passaram a proibir qualquer tipo de manifestação viso-gestual. No currículo que nesse período autorizava a aproximação com a cultura visual dos surdos, colocou-se em funcionamento uma perspectiva normalizadora em relação a esses sujeitos, orientada por ouvintes. A língua de sinais foi sendo obscurecida e o convívio com tutores e professores surdos adultos, proibido (LULKIN, 1998).

Após a Revolução Francesa, o Estado assumiu para si a responsabilidade pela educação de todas as crianças, definindo como objetivo principal o acesso à cidadania. De acordo com essa proposta, a educação de surdos deixou de ser uma questão privada e passou ao domínio público. Essa decisão não agradou a todos, sendo julgada por diferentes perspectivas que, apesar de algumas divergências, de uma forma geral, partilhavam a noção de que não havia motivos suficientes para se investir na educação de sujeitos incapazes. Alguns representantes políticos defendiam que o ensino de surdos não servia para ninguém, nem mesmo para os próprios surdos, por serem considerados sujeitos rejeitados pela natureza e impossibilitados de superar a sua condição inferior. Diante do projeto político e econômico do Estado de tornar todos os cidadãos úteis, inclusive os surdos, houve uma necessidade crescente de profissionalização, principalmente enfocando os ofícios manuais. Em decorrência dessas circunstâncias, as prioridades na educação de surdos mudaram, todo o trabalho desenvolvido até então, em relação aos sinais, foi considerado, e a fala tornou-se imprescindível para inserir o surdo “cidadão e trabalhador” nesse novo contexto social (LULKIN, 2000).

Tendo como prioridade a evolução do sujeito aprendiz, no final do século XVIII, o corpo e a higiene do estudante surdo-mudo adquiriu grande importância e visibilidade. Em 1818, a ginástica foi introduzida no Instituto Nacional de Paris, e o currículo passou a incorporar o treinamento físico, na intenção de fortificar os corpos, regular a formação moral e reprimir os possíveis desvios sexuais. Salientando-se que a ginástica fazia uso do canto, no intuito de subsidiar a educação da voz e da fala. No

decorrer do século XIX, a busca por salubridade e limpeza passou a fazer parte do currículo escolar, assim como a educação da fala, entendida nessa época como um elemento de higiene para o estudante surdo-mudo (LULKIN, 1998).

No projeto ortopédico destinado aos surdos, a ginástica teve um papel fundamental, sendo do tipo militar e, sobretudo, moral. Pensava-se que a ginástica possuía, na sua própria prática, princípios morais capazes de “desentortar” o corpo do surdo e de impedir manifestações de outras ordens. E quanto mais se obrigava os jovens surdos a se submeterem “[...] fisicamente a regras restritas – braços ao longo do corpo, marcha em fila indiana, mãos atadas às costas”, mais a impossibilidade de se comunicar em língua de sinais, língua que se constrói prioritariamente no espaço significativo do corpo inteiro, se fazia evidente (BENVENUTO, 2006, p. 242).

Benvenuto (2006) localiza, no ano de 1800, data de nomeação do primeiro médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, Jean Marc Gaspard Itard, o estabelecimento de um espaço medicalizado nessa instituição, caracterizado pela autora como “um verdadeiro laboratório médico”, onde se tentava corrigir os corpos surdos, objetivando fazê-los escutar.

Nas primeiras décadas do século XIX, o corpo da pessoa surda (seu instrumento de comunicação), passou a ser progressivamente constrangido por uma organização estrita da instituição escolar, na qual a utilização do tempo e do espaço passou a ser pensada de acordo com as particularidades do controle e da disciplina física e moral (LULKIN, 1998).

No decorrer do século XIX, diversos tipos de próteses auditivas foram inventadas, seguidas, no século XX, pelas primeiras próteses elétricas, visando fazer com que os surdos entrassem de alguma forma no mundo sonoro. Concomitantemente a esses avanços tecnológicos e científicos, foram sendo desenvolvidas técnicas de oralização que anunciavam o nascimento da ortofonia moderna. Seguindo os passos de Itard, primeiro médico e ortopedista da educação de surdos, e de Victor, primeiro sujeito desta ortopedia, a surdez passou a ser progressivamente inscrita no entrecruzamento da medicina e da educação. Itard marcou o início da patologização da surdez e, por considerá-la reversível, passou a buscar obstinadamente a sua cura (BENVENUTO, 2006).

A ciência biomédica aprofundou seus conhecimentos sobre o corpo pondo em execução seu projeto higienista de cura das moléstias da sociedade e reabilitação dos indivíduos que não correspondiam aos padrões de normalidade.

Esse entrecruzamento da medicina e da educação resultou na medicalização da educação de surdos, e em um processo de ortopedização da pedagogia. Os sinais aos quais L'Epée tinha dado *status* de língua de instrução foram gradativamente eliminados da educação de surdos, o método oral foi sendo imposto de forma cada vez mais forte, e, no final do século XIX, os sinais foram totalmente proibidos nas escolas.

Em 1880, o Congresso de Milão constituiu um marco na educação dos surdos, que desde então passou a ser definida pelo modelo clínico terapêutico, destacando o modelo ouvinte como paradigma, e a língua na modalidade oral como objetivo principal, decretando a “extinção” da língua de sinais. Com base na proposta oralista, a

educação de surdos converteu-se em terapêutica/reabilitadora cujo objetivo do currículo consistia em dar aos surdos o que lhes faltava, a audição, e seu derivado, a fala. Como consequência, criou-se um círculo de baixas expectativas pedagógicas em relação aos alunos surdos, ou seja, o educador já partia do princípio de que esses alunos possuíam limites naturais, e o fracasso era considerado uma consequência previsível (SKLIAR, 1998).

Personagens e acontecimentos importantes para a história dos surdos:

- Pedro Ponce de León (1520-1584): frei beneditino espanhol reconhecido como o primeiro professor de surdos. Não se tem muitas informações sobre o método de educação que utilizava, sabe-se apenas que era um método oral dirigido para a “desmutização” e que utilizava uma forma de alfabeto manual (LUNARDI-LAZZARIN, 2003).
- Charles-Michael de L’Epée (1712-1789): elaborou um método denominado “signos metódicos”, combinando o francês à língua de sinais. Foi o fundador do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris em 1755. Reconheceu a língua de sinais no processo pedagógico.
- Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838): residiu no Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris de 1800 até sua morte. “À sua chegada, se ocupa de Victor, a criança selvagem de Aveyron. A partir de 1805, Itard estuda as enfermidades da orelha [...]. O que fará dele o pai da otologia francesa e o fundador da psiquiatria para crianças, devido à distinção que introduz entre o defeito de audição (a surdez) e o

defeito de entendimento (o que hoje chamamos de autismo e psicose infantil)” (BENVENUTO, 2006, p.239).

- Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851): fundou a primeira escola para surdos dos Estados Unidos, disseminando a língua de sinais na educação desses sujeitos. Alguns anos depois, em 1869 já havia 550 professores de surdos no mundo, 41% deles eram surdos (STROBEL, 2006).
- Ernesto Hüet (1822): surdo com conhecimentos em metodologia de ensino para surdos, veio da França para o Brasil em 1855. Participou da fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos (futuro Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos) em 1857 no Rio de Janeiro. Foi no instituto que os precursores da educação de surdos de diversos estados do país buscaram a formação na área, e foi nesse contexto que se deu a mescla da LSF (Língua de Sinais Francesa) com os sinais já usados no Brasil, e assim originou-se a Libras (Língua Brasileira de Sinais) (STROBEL, 2006).

Em 1911, o instituto segue a tendência mundial e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação. A língua de sinais sobreviveu na sala de aula, nos pátios e corredores da escola até meados de 1957, quando foi severamente proibida (GOLDFELD, 1997).

- Alexander Graham Bell (1847-1922): vindo de uma família com tradição no ensino e treinamento da audição e da fala de surdos, foi um defensor fervoroso do oralismo puro.

- Posicionava-se contra a cultura surda e a língua de sinais, julgando-a inferior e improdutiva para o desenvolvimento intelectual dos surdos.
- Congresso de Milão (1880): reuniu 182 pessoas, na sua ampla maioria ouvintes. Decretou a proibição da língua de sinais na educação dos surdos, impondo a superioridade do método oral no ensino e na vida dos surdos. Gerou um retrocesso em relação a tudo que vinha sendo desenvolvido na educação dos surdos baseada na língua de sinais.
- William C. Stokoe Jr. (1919-2000): professor emérito da Universidade Gallaudet, foi amplamente reconhecido como o precursor do estudo linguístico da língua de sinais. Na década de 1960 publicou *Sign Language Structure*, um marco nas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais nos Estados Unidos, que obteve ampla repercussão no restante do mundo¹.

No Brasil, as primeiras instituições destinadas ao atendimento escolar dos portadores de deficiência surgiram na segunda metade do século XIX como uma iniciativa de Dom Pedro II, culminando com a fundação, em 1857, do Imperial Instituto de Surdos-mudos. Porém, há registros de que já em 1835 um deputado de nome Cornélio Ferreira apresentou à assembleia um projeto de lei que pretendia “[...] criar o cargo de ‘professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos’, projeto esse que não conseguiu ser aprovado” (2009, p. 5).

Tal como as instituições europeias, as primeiras instituições brasileiras também se destinavam aos deficientes auditivos e visuais, por acreditar-se que os mesmos necessitavam de adaptações de procedimentos

pedagógicos mais simples em relação às demais deficiências. No decorrer desse percurso histórico, iniciou-se um processo contra o formalismo humanista, e a educação passou a ser científica, passando a constituir outras narrativas em relação à educação dos ditos anormais, através da crença de que a criança, ao nascer, é uma tábua rasa passível de ser educada. Ao considerar todos os sujeitos educáveis, produziram discursos e condições que possibilitaram a emergência do campo designado educação especial (LUNARDI-LAZZARIN, 2003).

Na conjugação que se estabeleceu entre a educação especial e a medicina social, desde os primórdios da institucionalização dos “deficientes”, encontrou-se respaldo científico para melhor classificar esses sujeitos com base em supostos parâmetros de normalidade, criando e mantendo um ritual perverso como base sustentadora desse ciclo de sujeição. Nesse processo que se dá nas relações que se estabelecem na escola, ocorre a fabricação ativa desses sujeitos e a subjetivação² deles com a média, no caso dos surdos de acordo com a norma³ ouvinte, segundo a hipótese diagnóstica, sujeitando esses alunos “especiais” à identidade da deficiência auditiva aceita/tolerada. Esse processo, que se iniciou com a educação especial e se desdobra até os dias de hoje instituindo a denominada inclusão escolar, objetiva desentranhar o sujeito surdo para melhor controlar, vigiar, governar e afirmar a normalidade dos demais, impondo a necessidade de correção, normalização e diluição da diferença surda.

Com base nesse processo de sujeição, o próprio surdo passa a narrar-se, trazendo o ouvinte para o contraponto, relação que Skliar (1998) denominou de ouvintismo. O termo “ouvintismo” refere-se a

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15).

O sujeito assujeitado pode ser narrado e identificado pelo outro e por si próprio, a partir de diferentes posições sociais que trazem consigo marcas que permitem o estabelecimento de traços de identidade. Identidades sociais são constituídas na relação com o outro e na determinação dinâmica de marcadores culturais (LOPES; VEIGA-NETO, 2006) forjados no interior das práticas sociais institucionalizadas ou não e nas práticas disciplinares. Neste processo de produção de sujeitos e de identidades, faz-se necessário descentralizá-los, para que seja possível pensá-los e para que seja possível problematizar as verdades que os posicionam na escola.

Problematizando essas verdades, vê-se o funcionamento da escola como maquinaria que, com base nos processos que articula, age na produção dos sujeitos e de identidades sociais adequadas aos lugares que lhes são destinados. Direcionando esse entendimento para os ditos deficientes auditivos, esse processo de sujeição posto em funcionamento no currículo escolar vem operando, no decorrer da história, com base em discursos hegemônicos que vinculam a surdez às questões médicas.

Surdez e deficiência auditiva formaram um elo indissolúvel, por terem passado a serem olhadas prioritariamente através das lentes da medicina. Seguindo essa lógica, a educação de surdos foi encontrando subsídios em

diferentes teorias e vertentes educacionais (ancoradas em doutrinas reabilitadoras), e a língua de sinais, em meio a todo esse movimento histórico, transitou entre distintas posições, sendo aceita, patologizada, negada, tolerada e, nos dias atuais, exaltada. Exaltada pela inclusão escolar, eleita nesse contexto como instrumento de integração e de aproximação da comunidade escolar com os surdos, e sendo utilizada pelas políticas inclusivas como elemento de acessibilidade dos alunos surdos à escola regular. Significada dessa forma, nesse espaço inclusivo, vê-se a surdez sendo mantida na condição de deficiência, a educação de surdos permanecendo compensatória, e a língua de sinais tendo seu *status* linguístico e cultural reduzido a um meio de acesso aos conteúdos escolares (GUEDES, 2010).

Em meio a todas as deficiências que a educação inclusiva se propõe a comportar, a surdez, ao se colocar em consonância com a militância surda, mostra um deslocamento em relação a essa esfera patológica, passando a ser constituída em outras tramas, que lhe possibilita ser lida e entendida a partir de outros lugares, passando a adquirir outras possibilidades de significação, ao ser narrada pelo viés da diferença cultural. Produzindo outras formas de olhar, interpretar e narrar a diferença surda no contexto pedagógico, contexto este que, até então, foi estabelecido fundamentalmente na escola especial para surdos, não como uma forma de isolamento, mas como uma possibilidade de aproximação (e identificação) surda, e, mais recentemente, de melhores condições de aprendizado, em decorrência do acesso à língua de sinais.

Ancoradas nesse aspecto linguístico do movimento político-cultural dos surdos, as atuais políticas de inclusão em vigor no país deliberam que todos os alunos das

escolas ou classes especiais sejam incluídos no ensino regular, inclusive os surdos. Com base em adaptações arquitetônicas, tecnológicas, curriculares e, no caso dos surdos, linguísticas, as políticas inclusivas propõem-se a transformar a escola em um espaço que acolhe e convive com as diferenças (GUEDES, 2010).

Nas campanhas publicitárias, a inclusão escolar tem sido promovida e, especificamente em relação aos surdos, as estratégias de aceitação têm sido atreladas a celebração da língua de sinais na escola. A mídia anuncia que a língua de sinais agora faz parte do cotidiano das escolas, circulando de forma “harmônica” entre professores e alunos. Com base nas políticas e na difusão midiática, o chamado pelos alunos surdos à escola inclusiva tem se dado com base no principal elemento que dá visibilidade à cultura surda, a língua de sinais (GUEDES, 2010).

No decorrer dos percursos históricos mapeados nesse capítulo, podem-se observar os diferentes lugares que a língua de sinais ocupou, para atualmente ser o grande foco das discussões políticas e educacionais que envolvem os surdos, sendo a própria inclusão uma peça fundamental para pensarmos a situação linguística desses sujeitos.

Talvez estejamos assistindo a um retorno do período histórico no qual os surdos foram privados da sua língua, mas agora com base em algumas reconfigurações. Talvez estejamos novamente impondo aos surdos um contexto educacional que não oferece as condições necessárias para que eles interajam e aprendam tal como os demais. São suposições que faço ao constatar o que está acontecendo, em grande parte das escolas, com alunos surdos incluídos, posto que faltam intérpretes, faltam professores fluentes em Libras e, fundamentalmente, falta uma discussão

cultural e linguística que desvincule esses alunos do contexto das deficiências.

Essa história continua a ser escrita nas escolas, nas universidades e também no movimento político que os surdos mobilizam. Para finalizar, seguem algumas sugestões de *sites* sobre a comunidade surda e sua luta política pelo direito de contar a sua própria história, enquanto minoria linguística e cultural.

- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos <http://www.feneis.com.br>
- Confederação Brasileira dos Surdos <http://www.cb-surdos.org.br/>
- Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) <http://gipes.blogspot.com>
- Instituto Nacional de Educação de Surdos <http://www.ines.gov.br/>



REFERÊNCIAS

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GUEDES, Betina S. *Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS/PPGEDU, 2010.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*. v. 24, n. especial, jul/dez. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 81-100.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O silêncio disciplinado*. A invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Faced/PPGEDU, 2000.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 33-49.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Faced/PPGEDU, 2003.

RAMOS, Clélia Regina. *Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros*. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 09 dez. 2009.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças In:

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin LÍlian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2006.

- 1 Disponível em: <<http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>>. Acesso em: 19 ago. 09.
- 2 O termo subjetivação, em um referencial foucaultiano, designa “um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade”. Os modos de subjetivação do ser humano correspondem a “dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos [...] de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82).
- 3 O conceito de norma é entendido como uma forma de produzir medida comum, que ao medir e tornar comparável, simultaneamente, individualiza (EWALD, 1993). Dessa forma, a norma abrange a todos, normais ou anormais, pois precisa tornar todos (e cada um) um caso seu para poder estabelecer medida de comparação e determinar diferentes posicionamentos desses sujeitos em relação à zona de normalidade.

CAPÍTULO 2

A LÍNGUA SURDA

Virgínia Maria Zilio

[A língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura (LONG, 1910 apud SACKS, 2010, p. 5).

Parto da descrição feita por Long sobre a língua de sinais para iniciar meu artigo, pois conceitua, em poucas linhas, a peculiaridade dessa forma de comunicação, ressaltando sua eficácia e estética e não deixando dúvidas de que esta é uma língua tanto quanto o são as línguas orais. Utilizando autores de perspectivas teóricas, como estudos culturais e estudos surdos em educação, este artigo tem por objetivo principal mapear conceitos linguísticos básicos da língua de sinais que a caracterizam e a afirmam como língua. Portanto, intenciona ter a função de um mapa localizador de aspectos fundamentais da língua de sinais.

Sabendo a forma como a língua brasileira de sinais, a Libras, é muitas vezes vista por pessoas que nunca tiveram

contato com a cultura surda, relaciono particularidades da língua de sinais à comunidade que a utiliza como primeira língua no nosso país. Essas relações podem, num primeiro momento, causar estranheza a quem está habituado a comunicar-se através de uma língua oral e a conhecer somente o universo ouvinte, ou seja, restrito aos que ouvem. Por isso, este texto é endereçado não só para aqueles que estão aprendendo língua de sinais mas também para aqueles que começam a transitar nessa temática pela primeira vez, não tendo a pretensão de aprofundar discussões, mas de apresentar conceitos básicos sobre o tema.

2.1 Libras ou LSB

Libras é uma sigla popularmente adotada e bastante utilizada para representar a língua brasileira de sinais ou língua de sinais brasileira. Partindo de um padrão de nomenclatura internacional, a língua também é reconhecida pela sigla LSB. Existe uma discussão acerca de qual é a forma mais adequada para nomear a língua de sinais utilizada nos grandes centros urbanos do Brasil. Alguns preferem utilizar o nome língua brasileira de sinais, pois é assim que ela foi grafada na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

A Libras é composta por sinais que correspondem, em português, a palavras, entretanto não se trata simplesmente de uma substituição, uma palavra por um sinal correspondente, ela tem suas peculiaridades, além de ser independente da língua portuguesa. Ou seja, ela não se reflete na estrutura gramatical da língua oral, mas possui uma estrutura própria, que permite que se visualize a

mensagem comunicada. Para isso, cada sinal possui: uma configuração de mão (o formato que a mão, ou as mãos, tomam para realizar determinado sinal, sendo que a(s) mão(s) podem tomar outra configuração no fazer do sinal); um movimento (movimentação que a mão, ou ambas, devem fazer para sinalizar); uma locação (espaço onde a mão ou as mãos devem estar posicionadas para a sinalização); orientação (direção para a qual a mão ou as mãos se movimentarão) e expressões não manuais (expressão realizada pelo corpo ou pela face: olhos, sobrancelhas, boca etc.). Estes cinco aspectos podem ser observados, por exemplo, no sinal de *professor*, abaixo:

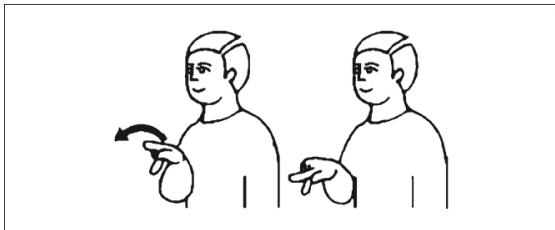


Figura 1 – Sinal professor.

Fonte: Capovilla et al. (2001a, p. 1.084).

Observa-se, no sinal, a configuração de mão em P, ou seja, a mesma configuração de mão que representa a letra P no alfabeto datilológico;¹ no movimento, a mão balança para baixo e em seguida para a direita, repetindo este movimento; a locação é à frente do tronco; a orientação é da esquerda para a direita, repetida duas vezes; e a expressão

não manual, neste caso, não é necessária, a não ser que o contexto a exija. Por exemplo, se estivermos nos referindo a um professor bravo ou sério, a expressão do rosto deverá equivaler a tal descrição, uma expressão séria, fechada. Esta expressão caracteriza aquilo que está sendo comunicado –, no caso, caracterizará o professor do qual está sendo falado.

A sentença *a casa pegou fogo ontem*, quando traduzida para língua de sinais, poderia ser representada pelos seguintes sinais: *casa fogo ontem*. Desta maneira, parece sem sentido e incompleto, mas, ao serem sinalizadas, estas três palavras, que aqui parecem soltas, se tornam uma sentença dotada de sentido, tanto quanto a sentença em português para falantes da língua portuguesa. A partir desse exemplo, diversas observações podem ser feitas, começando pela ausência de artigo, em Libras eles não se fazem necessários. Sabendo que o sinal equivalente a *casa* em Libras é o seguinte:

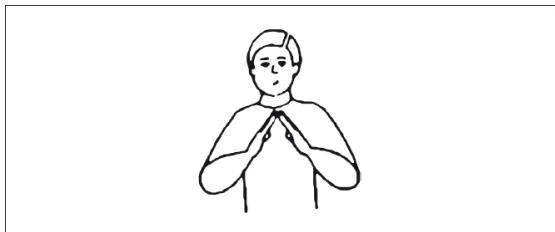


Figura 2 – Sinal casa.

Fonte: Capovilla et al. (2001a, p. 371).

Não há nenhuma marca neste sinal que o torne um substantivo feminino, sendo desnecessário um artigo para defini-lo como substantivo feminino ou masculino. A expressão *pegar fogo* é compreendida através do seguinte sinal:

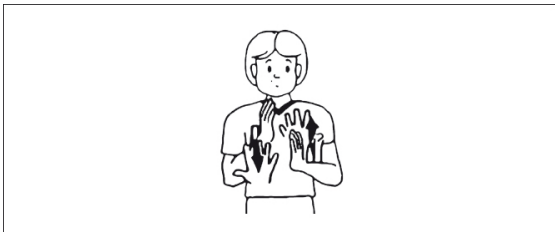


Figura 3 –Expressão *pegar fogo*.

Fonte: Ilustração de autor desconhecido (<http://www.signplanet.net>).

Este sinal pode ser utilizado tanto na representação de *fogo* como na de *queimar* ou *pegar fogo*, destacando que a importância está na representação do fogo, da ação queimar ou de algo que está pegando fogo. Esse sentido é comunicado visualmente no modo como a informação a ser passada é sinalizada. No caso desse sinal, as mãos imitam o movimento de labaredas de fogo, indicando que o sinal é icônico. Para entender a iconicidade, é necessário abrirmos um parêntese para compreendermos algumas definições: Ferdinand de Saussure (1857-1913) estabeleceu a dicotomia significante para a forma e significado para o conceito. No caso da palavra falada, por exemplo, a palavra *mesa* terá como significante uma imagem

acústica, como quando pronunciamos *mesa* ou até mesmo ao pensarmos em *mesa* podemos ouvir mentalmente sua pronúncia, e temos como significado o que entendemos por *mesa*, o conceito de *mesa* que compreendemos. Imaginemos o sinal de *mesa*: seu significante será visual, ao sinalizarmos o sinal de *mesa* teremos a representação visual, enquanto o significado será o conceito a que essa imagem nos remete. Quando unimos significado a significante, ou seja, imagem ou imagem acústica a conceito, temos o signo.

Icônicos são aqueles sinais que representam, de algum modo, um significado. O sinal de casa é um exemplo de sinal icônico, já que imita o formato de uma casa. Bem como o sinal de fogo, que vimos anteriormente. Nem todo sinal é icônico, como podemos notar observando a figura abaixo:



Figura 4 – Sinal não icônico.

Fonte: Capovilla et al. (2001b, p. 523).

O sinal representado pela figura 4 significa pedir desculpas, embora não haja nenhuma ligação entre seu

significado e a representação visual. Isto significa que esse sinal é arbitrário, não tem nenhum motivo para ser representado pelo sinal que o representa. Estes conceitos foram aqui abordados também para abranger o entendimento de que muitos dos sinais são icônicos, mas a língua de sinais não é mímica: mímica é imitação, expressão de pensamentos ou sentimentos através de gestos. Os gestos fazem parte da linguagem que utilizamos, tanto para ouvintes quanto para surdos. Como quando balançamos a cabeça para cima e para baixo para afirmar algo. Ou quando levantamos o polegar, também para afirmar ou concordar com algo. Como eles são utilizados também por aqueles que utilizam a língua de sinais, muitas vezes se confundem com ela por ambos serem visuais.

2.2 Língua e linguagem

Acredito ser crucial iniciar abordando o fato de a língua de sinais um dia ter sido considerada “linguagem de sinais”. Em 1960, pela primeira vez, tal forma de comunicação foi avaliada como língua por Stokoe, que a ponderou como língua natural, complexa e com gramática independente (STOKOE, 1960, apud QUADROS; KARNOPP, 2004). Sabemos que linguagem é diferente de língua, que ela permite a criação de um modo de compartilhamento de significações e que é mais abrangente que língua. “Língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente” (SAUSSURE, 1995, p. 17). A linguagem pode ser um sistema de comunicação humano ou não (LYONS, 1987, apud QUADROS, 2005), havendo comunicação entre animais, por exemplo, como entre abelhas,

entre baleias. No entanto, tal comunicação não se dá através de uma língua, mas de uma linguagem. Com relação a sistemas de linguagem utilizados por nós, seres humanos, podemos citar a linguagem do trânsito, que de forma alguma pode ser considerada uma língua, mas facilmente entendida como linguagem. E a própria língua é uma forma de linguagem.

À primeira vista, a oficialização como língua pode parecer sem importância, porém tal *status* significou muito para os surdos brasileiros, quando, em 2002 por meio da Lei nº 10.436, passou-se a entender a Libras como uma

forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A Lei da Libras, como é popularmente conhecida, foi regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626. Além de uma mudança de *status*, a oficialização da Libras representou uma grande conquista para as comunidades surdas brasileiras. Por ser uma língua gestual-visual, a Libras se torna a principal responsável por dar visibilidade às comunidades surdas e por justificar a cultura surda.

2.3 Língua e cultura

Um dos primeiros questionamentos que surgem quando nos deparamos com a expressão *cultura surda* é o que fez dela uma cultura, e é primordial que tenhamos

definido tal conceito para posteriormente a enxergarmos como cultura surda. Com o intuito de ilustrar uma das formas de entendimento sobre o conceito de cultura que partem dos estudos culturais, compartilho as palavras de Costa, Silveira e Sommer:

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, [...] às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Trago Hoffmeister (2009), que justifica a transformação dos surdos em um grupo cultural pelo fato de serem pessoas “que veem”, por acessarem o mundo através da visão, tornando-os sujeitos de uma cultura, com seu modo de comunicação. O autor ressalta, ainda, o meio de comunicação visual-gestual como uma forma de opor-se à surdez e olhá-la, primeiramente, como diferença cultural. Cito Perlin para afirmar que “o surdo tem *diferença* e não deficiência” (PERLIN, 2001, p. 56). É o que nos faz reconhecer não a surdez, que olha primeiro para a deficiência de audição, mas a cultura surda, que enxerga primeiramente a diferença na língua falada por este sujeito, o sujeito surdo.

2.4 Línguas naturais

Libras é a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros, e em cada país uma língua de sinais diferente é utilizada: na Argentina, a língua argentina de sinais; na Bolívia, a língua boliviana de sinais; no Equador, a língua equatoriana de sinais. Notando que me referi, nos exemplos, a três países de língua espanhola, é crucial entender que línguas de sinais não são dependentes das línguas orais faladas no país de origem. Elas são línguas naturais² dos surdos, não foram idealizadas a partir da língua oral³. Sacks (2010) descreve este fato muito bem ao desenhar a história dos surdos, destacando consequências do Congresso de Milão, de 1880, que proibiu a utilização da língua de sinais nas instituições de ensino de surdos, mas não teve eficácia, pois nunca os surdos deixaram de se comunicar naquela língua que, para eles, sempre foi a forma mais dinâmica e natural de comunicação.

A ideia de uma língua universal, mesmo que de sinais, é um desejo de muitos e também uma obtenção muito difícil. Utilizando um exemplo que conhecemos muito bem, a variação linguística existente dentro de nosso país: termos utilizados em um estado podem não ser em outro, como acontece com *aipim*, *mandioca* e *macaxera*, representações de um mesmo significado, usadas em diferentes estados brasileiros. Fatores geográficos e culturais são elementos ativos relacionados à diversidade linguística, não se restringindo somente às línguas orais, mas aplicando-se também a línguas de sinais.

2.5 Considerações finais

Espero, aqui, haver esclarecido conceitos geralmente obscuros para quem começa a transitar nas temáticas da surdez, tais como os conceitos de língua e linguagem, diferenças entre sinais e gestos, língua de sinais e mímica etc. Em tempos em que se questionam como deve se dar a educação de surdos, é válido lembrar como foi a educação das pessoas ouvintes, infâncias cercadas por pessoas falantes de uma língua compreensível; nos primeiros anos escolares, alunos conversam entre si, já tendo um meio de comunicação estabelecido, mesmo que básico, quase todos têm suas línguas desenvolvidas devido ao contato com pessoas que falam a sua língua. Crianças surdas só podem adquirir a língua de sinais se alguém a souber, e o primeiro contato com pessoas fluentes em língua de sinais se dá na escola. Utilizo as palavras de Sacks para concluir este texto, afirmando ser “[...] apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações” (SACKS, 2010, p. 19).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Base da Legislação Federal do Brasil*. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 11 set. 2011.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume I: Sinais de A a L. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001a.

_____. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume II: Sinais de M a Z. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001b.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

HOFFMEISTER, Robert J. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. v. 2. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERLIN, Gládis Teresinha. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. *Desenvolvimento lingüístico e educação do surdo: 3º semestre*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

- 1 Popularmente conhecido como alfabeto manual, ele serve para soletrar palavras em Libras, como nomes próprios ou palavras de sinal desconhecido, por exemplo.
- 2 É importante considerar que existem visões dentro da linguística que discordam da ideia de naturalidade da língua. Aqui ela é assim considerada por ser a língua de mais fácil aprendizagem para os surdos, por estar em modalidade a que este sujeito tem acesso, gestual-visual. O aprendizado da língua oral por surdos, assim, é considerado artificial, por ser um fenômeno essencialmente auditivo que precisa ser controlado e entendido por meios não auditivos (SACKS, 2010).
- 3 Apesar de não terem sido idealizadas a partir da língua oral, as línguas se misturam à língua dominante, de forma a possuírem alguns elementos desta. Como podemos observar no sinal de *oi* representado pelas letras *o* e *i*, uma soletração da palavra em língua portuguesa, que, em modalidade escrita, é a segunda língua dos surdos.

CAPÍTULO 3

ENTRE LÍNGUAS, O TRADUTOR/ INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Pedro Henrique Witches

Quando se está aprendendo uma segunda língua, é muito comum sentir vontade de utilizá-la na rotina diária e, quando se consegue praticá-la, isto só tende a contribuir com a aprendizagem. Para um estudante de uma língua estrangeira, essa vontade é facilmente sanada ao se ler um livro ou uma página da internet que esteja na língua estudada; fazer contato com alguém que a conheça ou, ainda, viajar para um país que a tenha como idioma. Para um estudante de uma segunda língua nacional, como a língua de sinais brasileira, embora pareça mais fácil, às vezes, pode ser mais difícil encontrar outros usuários, sobretudo usuários que a tenham como primeira língua, geralmente surdos. Quando o encontro entre um surdo e um ouvinte estudante de língua de sinais acontece, comumente ocorre de ambos desempenharem traduções durante a conversa. Não apenas a tradução de sinais e palavras desconhecidas, mas também a de significados que parecem fazer muito mais sentido em uma língua que na outra.

As trocas culturais e linguísticas resultantes do encontro surdo-ouvinte devem ser encorajadas, mas é

importante que algumas concepções acerca da tradução sejam compreendidas para que equívocos que possam prejudicar ao invés de colaborar com a comunicação sejam evitados. Por exemplo, acreditar que um ouvinte conhecedor de língua de sinais possa desempenhar a função de um tradutor/intérprete de língua de sinais não é errado. Pelo contrário, se não acreditassem nisso, não existiriam cursos de formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais sendo ofertados em instituições de ensino pelo país. O problema está em acreditar que seja possível desempenhar essa função sem o conhecimento e a experiência da prática de tradução. Quando digo conhecimento e experiência da prática de tradução, não quero dizer um ou outro, mas ambos, de forma que completem um ao outro, fortalecendo o trabalho de traduzir.

Portanto, com este texto, pretendo apresentar algumas noções dos estudos de tradução que possam contribuir com entendimentos acerca do trabalho de traduzir e apontar para a importância de tal trabalho ser desempenhado por um profissional qualificado. Ou seja, é importante deixar claro que não tenho a intenção de capacitar o leitor deste texto para ser um profissional, mas de subsidiá-lo com alguns conhecimentos que lhe permitirão compreender a complexidade do ato de traduzir e valorizar o trabalho do tradutor/intérprete de língua de sinais. Para tanto, inicio com a explicação do conceito de tradução e a diferença que existe entre traduzir e interpretar, pois, para muitas pessoas, torna-se complicado distinguir o que de fato é cada uma dessas especializações do ato tradutório, visto que parece confusa a forma como chamamos o tradutor/intérprete de língua de sinais.

Afinal de contas, é tradutor ou intérprete? Por que utilizar os dois termos ao se referir a este profissional?

Antes de responder essas perguntas, talvez seja necessário relembrar que o processo de tradução acontece entre duas línguas e que cada uma delas ocupa uma posição diferente na tradução. A língua da qual a tradução parte é chamada de língua fonte, língua de saída ou língua de origem; a língua para qual se traduz é a língua meta, língua alvo, ou ainda língua de chegada (PEREIRA, 2008). Qualquer língua pode ocupar uma dessas duas posições, e o objetivo da tradução é o que delimitará essa posição. Por exemplo, em uma situação hipotética, a primeira língua do palestrante é a língua de sinais brasileira e a primeira língua de grande maioria da plateia é a língua portuguesa. A equipe responsável pela tradução do evento precisará entender que o lugar de língua fonte será ocupado pela língua de sinais e que o lugar de língua meta será ocupado pela língua portuguesa. Entretanto, quando a palestra se encerra, o palestrante abre espaço para que a plateia manifeste suas dúvidas ou faça apontamentos sobre o tema apresentado. Um sujeito que tem a língua portuguesa como primeira língua decide fazer um pronunciamento. Este é o momento em que se inverte a configuração de língua fonte e língua meta. Agora, a língua que produz o discurso que será traduzido é a língua portuguesa; sendo o palestrante surdo, a equipe de tradução passa a trabalhar com a língua de sinais no papel de língua meta.

O conceito de tradução que utilizo para explicar a diferença entre língua fonte e língua meta deve ser entendido aqui como um conceito amplo; dele se ramificam duas especializações tradutórias: (a) a tradução (sim, com

o mesmo nome do conceito que a origina) e (b) a interpretação. Para facilitar essa noção, é possível visualizar as distinções entre a tradução como conceito amplo e suas duas especializações, a tradução e a interpretação, na figura abaixo.

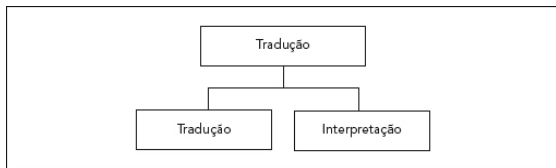


Figura 5 – Especializações da Tradução.

Fonte: Pereira, 2008.

A tradução entendida como especialização do conceito amplo de tradução é definida como um processo em que a língua meta se encontra na modalidade escrita (PEREIRA, 2008). Entretanto, é possível pensar nesse conceito de tradução para além do escrito, pois as línguas de sinais, embora apresentem um sistema de escrita¹, são comumente registradas em vídeos. Por isso, uma tradução que envolva verter português escrito (língua fonte) para a língua de sinais brasileira registrada em vídeo (língua meta), pode se enquadrar a esse conceito de tradução, bem como quando a língua oral estiver gravada em áudio, se na posição de língua fonte, ou for gravada em áudio, se na posição de língua meta. Traduzir língua de sinais em vídeo para a língua oral escrita também pode ser entendido como um processo de tradução, pois, conforme disse

anteriormente, a configuração de língua fonte e língua meta é decidida a partir do objetivo da tradução.

Portanto, a tradução, como ramo do conceito amplo de tradução, envolve línguas em registro e, se estão registradas, significa que o tradutor pode realizar a tradução com tempo para pesquisar em outras fontes, tais como dicionários, enciclopédias ou vocabulários, bem como para consultar o material que vai ser traduzido ou até mesmo, se existir a possibilidade, para consultar o autor desse material. O tradutor também pode se preocupar, durante o processo de tradução, com o público que utilizará o material na língua meta, adequando a linguagem da tradução a particularidades culturais do público que fará uso da tradução. O tempo com o qual o tradutor pode se preocupar é o prazo que ele tem para entregar a tradução, diferentemente do tempo com que o intérprete se preocupa.

Sendo a interpretação o outro ramo do conceito amplo de tradução, já é possível perceber que ela não envolve línguas em registro, mas envolve preocupação com o tempo. Por isso, ela pode ser distinguida em duas modalidades que podem ser escolhidas pelo intérprete de acordo com a sua opinião sobre qual será a mais apropriada para a situação em que se encontra. Elas são a interpretação consecutiva e a interpretação simultânea. A interpretação consecutiva pode ser caracterizada quando o autor do texto fonte – e não entenda aqui *texto* em sua forma restrita ao escrito – produz uma pequena porção de seu texto e o interrompe para que o intérprete traduza-o para a língua meta. Depois, o autor recomeça sua produção e, após a pausa, o intérprete inicia novamente a tradução; ou seja, o tempo para a produção e o tempo para a tradução acontecem consecutivamente. A interpretação simultânea

exige menos tempo ainda, pois na medida em que o autor do texto fonte vai produzindo-o, o intérprete o reproduz na língua meta sem esperar que o autor finalize. Esse processo é o mais utilizado pelos intérpretes de língua de sinais e é de longe o mais cansativo, como também, em minha opinião, o mais admirável, pois requer uma série de habilidades, tais como a memória recente bem treinada para captar o que está sendo dito na língua fonte ao mesmo tempo em que o reproduz na língua meta.

Outras habilidades visuais atribuídas ao intérprete de língua de sinais são, além da fluência na “língua de sinais, a clareza da comunicação, o conhecimento específico de sinais utilizados comumente pelo sinalizante [no caso do intérprete realizar uma tradução da língua de sinais para uma língua oral], o uso expressivo da datilologia” (SANTOS, 2006, apud VIEIRA, 2007, p. 29), e eu poderia listar outras, como a postura e a vestimenta. Estas duas últimas, embora possam parecer dispensáveis, são fundamentais para que o intérprete evite possíveis barreiras da comunicação.

Perguntei anteriormente se o profissional que trabalha com a tradução da língua de sinais é um tradutor ou um intérprete. Sabe-se, agora, que isso vai depender de qual das duas ramificações da tradução ele se ocupa. Entretanto, não é comum, nas línguas orais, haver um profissional que seja tradutor e intérprete ao mesmo tempo. Geralmente, eles se especializam em um desses dois ramos da tradução e gostam de deixar a distinção entre eles bem visível. Por que, então, em línguas de sinais, é comum falar de tradutores/intérpretes? Uma vez explicados os conceitos de tradução, interpretação, língua fonte e língua meta, passo agora a discutir sobre o profissional que

trabalha com a tradução da língua de sinais e, assim, tentar esclarecer essa pergunta.

O tradutor/intérprete de língua de sinais, como já se sabe, é o profissional que se faz necessário para intermediar a comunicação entre sujeitos surdos e sujeitos que desconhecem a língua de sinais, mas essa intermediação não se iniciou de forma profissional e ainda hoje pode ser vista com marcas de benevolência e caridade. Autorizo-me a dizer que tais marcas são produto de uma maneira como a língua de sinais foi sendo constituída ao longo do tempo. Em Paris, o abade Charles-Michel de L'Épée percebeu que os sinais utilizados pelos surdos poderiam ser uma ferramenta para educá-los e, assim, em 1771, fundou a primeira escola pública para a educação de surdos². Contudo, L'Épée não enxergava a comunicação exercida por eles como uma língua completa e, por isso, “imediatamente iniciou um processo de modificação da língua sinalizada que seus discípulos lhe ensinavam, criando sinais para representar todas as terminações verbais, os artigos, as preposições e os verbos auxiliares presentes no francês falado” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 39).

A reconfiguração da língua de sinais francesa, fruto de uma supremacia da língua falada sobre a língua sinalizada, ganhou o mundo quando ex-alunos de L'Épée, que já eram professores do então Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, dispersaram-se em missão de promover uma estrutura “formal” para as línguas sinalizadas em comunidades surdas distribuídas pelo globo. É possível dizer que a língua de sinais francesa daquele tempo influenciou vários elementos pertencentes às que hoje se entendem por língua de sinais brasileira e língua de sinais americana, sendo, esta última, objeto de estudo dos

linguistas William Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, que alteraram a imagem das línguas de sinais do mundo com a publicação, em 1965, do Dicionário da Língua de Sinais Americana em Princípios Linguísticos (livre tradução de *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*).

A partir dos estudos de Stokoe e de seus colaboradores, as línguas de sinais ganharam *status* de línguas verdadeiras, mas é perceptível que esse *status* ainda é desvalorizado quando, por exemplo, lemos ou ouvimos alguém chamar de *linguagem de sinais* aquilo que é uma língua de sinais. O conceito de linguagem, nesse caso, é muito amplo e engloba o conceito de língua, que é muito mais particular e restrito a uma série de elementos que linguistas atribuem exclusivamente às línguas humanas. A desvalorização linguística da língua de sinais também pode ser percebida, talvez com um olhar mais apurado, quando sabemos que tradutores/intérpretes de língua de sinais demoraram a ter sua profissão regulamentada. Conforme Cristina Lacerda, pesquisadora das situações em que se encontram tradutores/intérpretes de língua de sinais que atuam em escolas, a história da constituição desses profissionais

[...] se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas como trabalho, na medida em que os surdos foram conquistando maior espaço social. A participação dos surdos nas discussões sociais abriu a possibilidade para a profissionalização dos intérpretes e para o reconhecimento da língua de sinais em cada país (LACERDA, 2009, p. 28).

A Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão do tradutor/intérprete de língua de sinais no Brasil, foi

publicada no primeiro dia de setembro de 2010. Uma regulamentação tardia para as demandas provenientes de comunidades surdas no país. Por exemplo, a recomendação governamental para que surdos sejam matriculados em escolas regulares. Diante da crescente matrícula de surdos em escolas onde sua primeira língua não é usada pelos professores durante a prática docente, políticas inclusivas passaram a movimentar uma modalidade de tradução quase não discutida e até então pouco exercida quando se trata da mediação entre línguas orais (PEREIRA, 2008). Essa modalidade de tradução é chamada por Quadros (2004) de interpretação educacional. O intérprete educacional é aquele que, na escola, realiza interpretações, consecutivas ou simultâneas, da língua oral para a língua de sinais ou vice-versa. Todavia, eu diria que o trabalho do intérprete educacional não se limita, ou pelo menos não deveria se limitar, às atividades de interpretação. Conforme o segundo inciso do art. 6º da Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão, ao tradutor/intérprete de língua de sinais é atribuído:

[...] interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, entendo que atividades didático-pedagógicas, independente de seus níveis de ensino, possuem um caráter complexo e, muitas vezes, apresentam, em seus vocabulários, terminologias que não fizeram parte da formação profissional do intérprete educacional. É neste ponto que não consigo desassociar o tradutor do

intérprete de língua de sinais. Ou seja, o intérprete educacional, para desempenhar uma prática de tradução qualificada, precisa estar em consonância com a prática pedagógica do professor. Sendo assim, não acredito que intérpretes educacionais precisem ser tradutores técnicos para dominar a terminologia de cada uma das disciplinas escolares. Porém, acredito que poderiam e deveriam contar com um tempo de sua carga horária na escola para se dedicar ao estudo do processo de tradução dos conteúdos das disciplinas, sobretudo em parceria com os professores. Reunir-se com o professor de uma determinada disciplina para poder pensar em estratégias de interpretação, pensar em recursos linguísticos riquíssimos das línguas de sinais, como os classificadores e o uso do espaço, e não apenas obter informações, mas também apresentar para os docentes seus planos sobre determinado termo ou conceito específico são práticas profissionais emergentes na atuação do intérprete educacional. Isto tudo, é claro, requer não apenas uma mudança na acepção do tradutor/intérprete mas também uma mudança na acepção da instituição na qual ele atua sobre a importância do seu papel na educação de surdos.

Quando digo que é necessária uma mudança na acepção do tradutor/intérprete, é porque a forma como ele enxerga seu trabalho também pode interferir em sua atuação. Nesse sentido, não alego que tradutores/intérpretes não acreditem no *status* linguístico das línguas de sinais ou que o desconheçam, mas entendo que o sujeito tradutor/intérprete se constitui na medida daquilo que falam sobre ele e sobre os instrumentos com os quais ele trabalha. A forma como os outros produzem a imagem da língua de sinais e a imagem da tradução da língua de

sinais pode afetar, de forma subjetiva, a forma como o tradutor/intérprete trabalha com essa língua, sobretudo quando entendemos que esse profissional constantemente lida com a tarefa de comparar duas línguas. Interpretar “implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo” (LACERDA, 2009, p. 31). Para tanto, geralmente, trabalha-se com a ideia de equivalência, mas o que se entende por equivalência pode

[...] explicar também a maneira pela qual muitos abordam a tradução como inferior e secundária, pois relacionam a tradução àquilo que busca ‘chegar a ser’ como original ou ‘atingir’ o nível do original. Muitos pensam também que a tradução nunca vai conseguir alcançar essa meta, como demonstra o amplo uso feito do aforismo *traduttore, traditore*. Esse epigrama tanto qualifica o tradutor como incompetente quanto explicita o fato de a tradução não se apresentar como igual ao texto de partida. Uma das causas de se associar a tradução à noção de falha ou de inferioridade é a expectativa gerada pelo uso de conceitos como o de equivalência como ponto de partida para a reflexão sobre a tradução. A ‘equivalência’, como mostra a própria etimologia do termo, associa-se a uma certa concepção de tradução, aquela que considerava que a tradução deva reproduzir o texto de partida, ter o seu valor, pois seu uso remete à busca da unidade, da homogeneidade entre o texto traduzido e o texto original (RODRIGUES, 2000, p. 27-28).

É como se concebe certos conceitos, como o de equivalência e o de “linguagem” de sinais, que se fortalece o aforismo mencionado pela autora na citação acima, *traduttore, traditore*³, e se desvaloriza o tradutor/

intérprete de língua de sinais e o seu trabalho. A noção de tradução como inferior ao original desqualifica não apenas o trabalho do tradutor/intérprete, como também a educação dos surdos que frequentam escolas regulares. No caso específico das traduções de situações educacionais, a colaboração dos professores é fundamental para que o reconhecimento do trabalho desempenhado pelo tradutor/intérprete permita que este profissional se estabeleça no setor da educação.

A possibilidade das relações de construção de conhecimento mantidas pela parceria profissional entre professor e tradutor/intérprete requer interesse do professor em conhecer e saber se comunicar com seu aluno surdo por meio da língua de sinais também. Assim, o professor terá elementos para que possa pensar nas estratégias pedagógicas de tradução juntamente com o tradutor/intérprete de língua de sinais. Este outro, por sua vez, necessita de uma formação sólida para que tenha embasamentos teóricos que o permitam realizar suas escolhas, no ato tradutório, com segurança e profissionalismo. Para isso, faz-se necessário que reflexões sobre a diferença linguística dos surdos estejam presentes no preparo do professor e que tradutores/intérpretes de língua de sinais tenham condições de manter uma posição profissional participativa desses momentos de planejamento linguístico-pedagógico.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Base da Legislação Federal do Brasil*. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 4 abr. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2002. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Base da Legislação Federal do Brasil*. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Testes de proficiência lingüística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: Unesp, 2000. STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VIEIRA, Mauren Elisabeth Medeiros. *A auto-representação e atuação dos “professores-intérpretes” de línguas de sinais: Afinal... professor ou intérprete?* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Petrópolis: Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro2.pdf>>.

Acesso em: 05 abr. 2011.

- 1 A coreógrafa estadunidense Valerie Sutton desenvolveu, em 1966, um sistema de escrita conhecido como *Sutton Movement Writing* para registrar de forma escrita os movimentos da dança. Em 1974, Sutton fora convidada por pesquisadores da Universidade de Copenhagen a adaptar seu sistema à língua de sinais dinamarquesa. O sucesso do sistema de escrita de Sutton ganhou o mundo e também é estudado por pesquisadores da língua de sinais brasileira, tais como Stumpf (2005). As pesquisas têm demonstrado que a escrita da língua de sinais tem surtido um efeito positivo na educação dos surdos, porém a comunidade acadêmica ainda discute a efetividade da implementação desse sistema no currículo da educação de surdos.
- 2 Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris (Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, hoje Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris).
- 3 Ditado italiano que significa “tradutor, traidor”.

CAPÍTULO 4

OS INTÉRPRETES DE LIBRAS: UMA INVESTIGAÇÃO

Denise Sponchiado

Carine Toso

Com a instituição de políticas de inclusão e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), passa a ser indispensável a inserção de intérpretes em diferentes locais e espaços públicos, principalmente nas escolas. Através das conquistas legais e com a mobilização surda e acadêmica, assistimos a mudanças substantivas na educação de surdos e na formação de professores. No entanto, tais mudanças não colaboram para a presença significativa de intérpretes de Libras nas escolas regulares para atuarem junto aos professores que possuem alunos surdos incluídos em suas turmas.

Conforme Stumpf (2008), a presença do intérprete na escola é condição para a participação surda. Por mais que o professor ouvinte possa também ser um intérprete de Libras, não consegue sinalizar e oralizar de forma simultânea em aula. Nesse caso, sempre há prejuízo de uma ou de ambas as línguas em jogo, pois a Libras e o português possuem estruturas linguísticas distintas, que não são preservadas quando usadas simultaneamente pelo mesmo sujeito.

O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo (STUMPF, 2008, p. 24).

A ausência do intérprete junto com os professores regentes tem dificultado processos de ensino que precisam ser desencadeados para que a aprendizagem aconteça sem prejuízos aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, bem como para que processos de inclusão sejam mobilizados permanentemente no contexto escolar.

Considerando que não há dados referentes à formação e atuação de intérpretes de Libras, e levando em conta as muitas conquistas surdas pelo direito de ter uma língua própria reconhecida e condições de igualdade de participação em qualquer espaço público, principalmente na escola, buscaram-se dados de pesquisas para problematizar a presença do intérprete nas escolas.

Para a coleta de dados, foram entregues quinze questionários para os profissionais que atuam com surdos em determinadas escolas, sendo que nove voltaram respondidos; os demais profissionais abstiveram-se de responder por motivos alheios. Posteriormente, analisamos o número de intérpretes com formação, reconhecidos pelo Ministério da Educação, e daqueles que atuam como tal.

4.1 Atuação dos intérpretes nas escolas

Dentro das escolas, a inserção do intérprete vem sendo a única tentativa para a melhoria da educação de surdos. Não podemos dizer que isso é o ideal, já que, além

de inserir o intérprete, as escolas deveriam adequar seus materiais, ambientes e currículos para atender às necessidades não somente dos ouvintes, mas dos surdos também.

Neste trabalho, o processo de análise¹ inicialmente dá destaque às respostas, para posteriormente inserir o pensamento das pesquisadoras e dos teóricos que sustentam o estudo.

Os sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre sua formação (curso/ano de formação/instituição), destacaram:²

SUJEITO A: Magistério (JB), Matemática (URI), Curso de Capacitação para Professores na Área da Surdez, Curso de Tradutor e Intérprete (URI), Pós-graduação em Libras na EADCON em 2010.

SUJEITO B: Pedagogia – Habilitação em Magistério das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau e séries iniciais em 1990 (UPF), Especialização em Educação Especial, Deficiência Mental.

SUJEITO C: Ensino médio em 1997 (PPT), Escola Estadual Normal José Bonifácio.

SUJEITO D: Pós-graduação, Psicopedagogia (PUC), INES (RJ).

SUJEITO E: Curso superior Educação Especial, Deficiência da Audiocomunicação em 1998 (UFSM).

SUJEITO F: Segundo semestre UFFS. Início: 2010.

SUJEITO G: Pedagogia séries iniciais (UPF).

SUJEITO H: Ensino superior (UPF), 2000.

SUJEITO I: Superior incompleto: Serviço Social (UPF). Atualmente, Letras Libras, bacharelado, 6º semestre (UFSC).

Constatamos que nem todos os participantes da pesquisa possuem a formação completa de intérprete em Libras, mas têm curso inicial de Capacitação de Intérpretes, curso em Educação Especial, Pós-graduação em Libras e curso em Educação Especial com ênfase na Deficiência da Audiocomunicação.

A formação continuada dos sujeitos pesquisados mostra a preocupação com a educação de surdos, uma vez que todos estão buscando um aperfeiçoamento na língua de sinais para se tornarem intérpretes.

A formação de intérpretes em Libras é algo recente e só aqueles que freqüentam os grandes centros têm acesso a essa formação, promovida pelas associações de surdos. Entretanto, tal formação focaliza quase que exclusivamente o trabalho do intérprete tradicional e aspectos das práticas educacionais fundamentais, que são menos conhecidos e tematizados pelos próprios surdos, não são focalizados (LACERDA; POLETTI, s.d).

Quando perguntados sobre o local onde fizeram o curso de intérprete e o ano de formação, os sujeitos responderam:

SUJEITO A: URI, 2010. Em Porto Alegre, no ano de 2000, através da Feneis.

SUJEITO B: Fiz apenas curso de preparação para professores para educação especial, na área de

deficiência auditiva, 450 horas, em Santa Rosa, e 400 horas em Erechim.

SUJEITO C: URI, curso em andamento.

SUJEITO D: O primeiro curso de intérprete fiz no Ines (RJ), em 2001.

SUJEITO E: Em Porto Alegre, no ano de 2000, através da Feneis/Planfor.

SUJEITO F: Atualmente, estou fazendo o curso na URI.

SUJEITO G: Estou começando agora, neste ano, na URI.

SUJEITO H: No ano 2000 (ano todo – uma vez por semana).

SUJEITO I: Apenas prestei prova de competência na Feneis, em 2003, após fazer o curso de Libras 320 h/a.

O curso de Libras é disponibilizado em diversas instituições, havendo um grande número de profissionais com técnicas variadas atuando no meio. Segundo Tuxi (2009), é possível encontrar intérpretes nos mais diversos ambientes. Em cada ambiente de atuação, o intérprete precisa estudar as diferenças culturais para que possa desempenhar melhor seu papel. Existem intérpretes atuando em diferentes segmentos, isso pelo fato de a comunidade surda ter conquistado seu espaço. A área de interpretação mais solicitada são os espaços educacionais, ou seja, escolas, faculdades e universidades.

Segundo Quadros (2006), a formação de professores/intérpretes requer olhares sobre as cenas do cotidiano escolar, buscando-se atenção especial para a diferença presente na sala de aula, a diferença de cada pessoa no espaço escolar, analisando-se a identidade cultural do surdo. O acesso à Libras é primordial na construção da identidade da pessoa surda em todos os seus aspectos – linguísticos, cognitivos e sociais. Exposto à Libras o mais precocemente possível, o sujeito surdo teria, assim, garantido seu direito a uma língua de fato.

Ao indagarmos “qual o tempo de duração do curso de intérprete (curta duração/superior)?”, obtivemos o seguinte:

SUJEITO A: 600 horas.

SUJEITO B: Fiz cursos de sinais em Erechim, Passo Fundo (até o nível 4) e em Porto Alegre, totalizando 400 horas.

SUJEITO C: Um ano.

SUJEITO D: O primeiro foi de 600 horas. Os outros dois foram de 800 horas cada um.

SUJEITO E: Três meses, curta duração, pois, no curso superior, ainda será formada a primeira turma, pioneira.

SUJEITO F: Um ano.

SUJEITO G: Não respondeu.

SUJEITO H: Curta duração.

SUJEITO I: Atualmente, estou cursando o primeiro curso de graduação na formação de tradutor/intérprete, com duração de oito semestres.

Os cursos de intérprete citados na questão acima são de curta duração – entre, no mínimo, 400 e, no máximo, 800 horas/aula. Esse tempo de duração não é suficiente para dar a formação integral para se exercer a função de intérprete. É preciso uma complementação através de outros cursos, bem como do contato permanente com os surdos.

Não basta ter conhecimento da língua de sinais. É muito importante a boa fluência para tornar-se um profissional versátil em interpretar da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa. Também o respeito e a postura ética na atuação com a pessoa surda são fundamentais para o reconhecimento positivo do trabalho.

O Prolibras (QUADROS, 2009) é o exame de proficiência que certifica anualmente docentes e tradutores/intérpretes de Libras. Foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para cumprir a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05. O MEC nomeou uma comissão, formada por professores de universidades (UnB, UFRJ, UFSC, UPE) e representantes de várias secretarias desse ministério (Seesp, Sesu, Setec, Seed), da Feneis e do Ines, que tiveram a responsabilidade de elaborar o edital e os manuais do aplicador e do participante, escolher os conteúdos programáticos e elaborar as provas. Esse exame é diferente dos outros exames de proficiência porque o participante aprovado receberá um certificado como profissional. É como um certificado de Notório Saber, por essa pessoa já ser um profissional que atua na área, mas que não tem a formação acadêmica. A diferença entre

professor e instrutor de Libras estará na titulação: por já ser graduado ou ter apenas o Ensino Médio, respectivamente. Tanto ouvintes quanto surdos poderão fazer qualquer um dos exames (Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Com relação ao Prolibras, exame de proficiência em Libras, constatou-se na pesquisa que apenas duas participantes (20%) possuem o certificado e que sete (80%) não o possuem. Percebemos a carência de profissionais que têm a certificação do Prolibras, isso pelo fato da grande dificuldade de ser aprovado no teste, pois ele exige grande conhecimento e fluência na língua de sinais.

A constatação acima remete ao questionamento feito sobre a importância de o intérprete ter uma formação específica na área em que atua.

SUJEITO A: Sim, para conhecer sinais específicos.

SUJEITO B: Com certeza, pois o vocabulário é específico para cada área.

SUJEITO C: Muito, em qualquer local.

SUJEITO D: É necessária a formação como intérprete e conhecimento na área em que vai atuar. Existem termos específicos de cada área, linguagens diversas, convenções de sinais, configurações de mãos para determinados sinais ou também sinais que poderão ser pré-estabelecidos junto à comunidade em que o intérprete atua.

SUJEITO E: Sim, é importante para compreender melhor o contexto no qual vamos atuar e ter melhor resultado na tradução/interpretação.

SUJEITO F: É importante, pois facilita a interpretação, estando por dentro do assunto.

SUJEITO G: Certamente, para melhor segurança.

SUJEITO H: Penso que seria mais fácil para a tradução/interpretação por causa da competência referencial, mas...

SUJEITO I: O intérprete deverá sempre aprimorar suas competências referenciais específicas na sua área de atuação.

Ainda são recentes, no Brasil, a oficialização da Libras e o reconhecimento dos sujeitos surdos como integrantes de uma minoria linguística. Somente em 2005 foi publicado no Diário Oficial o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436/02 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O decreto trata, dentre outros temas, da inclusão da Libras como disciplina curricular; da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, percebe-se a grande importância de uma formação específica na área em que atua o intérprete da língua de sinais, pois existem diversas linguagens, convenções de sinais, configuração de mãos para determinados sinais e vocabulário específico para cada área do conhecimento.

Segundo as autoras Pires e Nobre apud Thoma e Lopes (2004), as pessoas surdas têm condições de

interagir tanto em seu meio quanto no meio ouvinte. Isso faz com que seja imprescindível a atuação de um intérprete de língua de sinais, agindo como mediador na comunicação com as pessoas ouvintes e auxiliando o surdo na aquisição de informações sobre o universo ouvinte. O requisito básico para o intérprete e para o tradutor é estar de posse de profundo conhecimento de sua língua materna e também da língua meta, adquirido através de estudos constantes, muita leitura e prática da expressão falada ou sinalizada e escrita das duas línguas. Isso contribui para que ambos realizem seu trabalho com o menor número possível de perdas.

A presença desse profissional é uma forma de garantir que o processo de aprendizagem seja feito em Libras. Ao se respeitar a condição linguística do indivíduo surdo, lhe é dada a oportunidade de elaborar ideias, criar significados e participar de seu meio social.

O exercício de interpretação carece de prática constante na formação, pois se faz necessário o contato efetivo com o surdo para que possa haver uma melhora no âmbito linguístico. Na pesquisa, buscou-se conhecer o tempo de atuação dos sujeitos como intérpretes de língua de sinais:

SUJEITO A: Três meses.

SUJEITO B: Iniciei em 2009, com 5ª série; agora tenho 6ª série.

SUJEITO C: Há 13 anos interpreto para meu filho.

SUJEITO D: Oficialmente, a partir de 2001. No entanto, como professora, já desempenhava a função (sou professora de surdos desde 1990, ano em que me formei na UFSM). Durante a faculdade, participava

da associação dos surdos e sempre se fez necessária a atuação de tradução e interpretação. Sempre traduzi reuniões, palestras e demais informações necessárias aos meus colegas e alunos surdos. Na 5ª e 6ª série, eu auxiliava uma colega surda em Santa Maria.

A partir da 7ª série, fui proibida pelos professores, que pensavam que eu poderia ‘dar cola’, então passamos a estudar juntas.

SUJEITO E: Dez anos, sendo os sete últimos em sala de aula regular/escola inclusiva.

SUJEITO F: Só para meus filhos, já faz dezesseis anos. Exemplo: igreja.

SUJEITO G: Não atuo ainda.

SUJEITO H: Como profissão remunerada, trabalho há uns 12 anos, mas já atuo como intérprete e professora de surdos há 21 anos.

SUJEITO I: Sete anos.

A Libras, como toda língua de sinais, foi criada em comunidades surdas, que se contataram entre si e a passaram ao longo de gerações. É uma língua de modalidade gestual visual, porque utiliza como canal ou meio de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais, que são percebidos pela visão para captar movimentos, principalmente das mãos, a fim de transmitir uma mensagem. Diferencia-se da língua portuguesa, que é uma língua de modalidade oral auditiva que utiliza como canal ou meio de comunicação sons articulados, os quais são percebidos pelos ouvidos. Libras é a língua natural do surdo; permite uma comunicação efetiva entre e com os

surdos, representando os valores culturais, sociais e científicos dessa comunidade.

A importância da Libras como primeira língua está associada ao desenvolvimento global dos surdos, inclusive o emocional. Estudos revelam que a língua de sinais, como base para toda estruturação de pensamento da criança, deve ser adquirida como primeira língua. Para que isso realmente aconteça, são necessários profissionais atuando em diversas áreas.

A grande maioria dos sujeitos entrevistados atua como intérprete há bastante tempo com os alunos, colegas de igreja e até mesmo com seus filhos surdos.

Alguns dos sujeitos da pesquisa não trabalham em sua área de formação, mas como orientadores, coordenadores e professores. Conforme Klein, Müller e Lockmann (2004, p. 7), a maioria das professoras e professores de surdos não é fluente em Libras; em alguns casos, conhecem alguns sinais e possuem algumas informações sobre a oficialização da língua de sinais, porém,

[...] conhecer a língua de sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se, sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive.

No contexto das escolas com alunos surdos, a língua de sinais (Libras) deve ser a língua da educação dos surdos, e esse desejo tem sido uma luta histórica empreendida pela comunidade surda a fim de garantir um ensino bilíngue (Libras e português) nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o conhecimento da língua de sinais pelo professor é requisito primordial para a efetivação de práticas

pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural dos surdos.

Sabendo da necessidade das escolas em adequar seus locais para os alunos surdos, interrogamos os sujeitos sobre as condições de trabalho, tanto físicas quanto humanas, nas instituições.

SUJEITO A: Satisfatórias.

SUJEITO B: É uma escola de ensino fundamental e médio com duas salas de recursos para surdos; como escola estadual, as condições são satisfatórias.

SUJEITO C: Não respondeu.

SUJEITO D: Há falta de profissionais. Quando estava como intérprete, não havia substituição ou troca com outro profissional, como a lei assegura. Houve desgaste físico e emocional, prejudicando minha saúde. Não havia folgas e nenhum suporte para evitar o Ler ou qualquer outra lesão.

SUJEITO E: Adequadas.

SUJEITO F: Não respondeu.

SUJEITO G: Minha escola precisa de uma boa estrutura física. Temos pouco espaço, mas profissionais esforçados.

SUJEITO H: São boas. No entanto, poderíamos trabalhar em dupla para minimizar o cansaço por esforço repetitivo.

SUJEITO I: No momento, usufruindo de conquistas de uma melhor qualidade de trabalho.

Percebemos que as condições físicas de trabalho das instituições estão inadequadas; como exemplo, temos a grande carga horária, o pouco espaço e o próprio desgaste físico e emocional.

Além da necessidade de ter um espaço físico, metodologia e materiais adequados na escola, o intérprete precisa conviver com a comunidade surda e conhecer suas especificidades para que juntos busquem soluções para as dificuldades. Procuramos, então, saber quais dificuldades são enfrentadas durante a interpretação em sala de aula.

SUJEITO A: Não conhecer alguns sinais, aulas inadequadas para surdos.

SUJEITO B: Vocabulário amplo e ao mesmo tempo específico de cada disciplina, ou seja, me faltam sinais, os alunos apresentam muita defasagem em relação aos conteúdos trabalhados. Muitas vezes, é ou seria necessária uma revisão, o que na interpretação não é possível.

SUJEITO C: Não respondeu.

SUJEITO D: Um dos maiores problemas eram as questões referentes à metodologia e didática, preparação com o material, adequado aos alunos surdos, a variação do tempo para a aplicação das provas e também as questões de avaliação.

SUJEITO E: Temos, na série, o número inadequado de sete alunos surdos, dificultando a atenção e concentração dos mesmos, além de metodologias inadequadas.

SUJEITO F: Não respondeu.

SUJEITO G: Não interpreto ainda.

SUJEITO H: Às vezes, a área não, digo, não conheço muito bem a área de tradução, e percebo não ser muito boa.

SUJEITO I: Quando os alunos realizam leitura.

As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos relacionam-se com a preparação de material adequado aos alunos surdos, a variação do tempo para aplicação de provas, a questão da avaliação, a falta de conhecimento de alguns sinais, o vocabulário amplo e ao mesmo tempo específico de cada disciplina, o número inadequado de alunos surdos, o que acaba dificultando a atenção, e a concentração dos alunos.

A complexidade do papel do ILS é enorme, pois é um trabalho que lida com as contradições e conflitos oriundos de suas representações ouvintes, mas também com as do mundo surdo [...] Portanto, a fidelidade de tradução acontece à medida da compreensão do outro e de sua cultura, ficando as narrativas dos surdos sujeitas ao conhecimento cultural do ILS. A tendência é o ILS situar-se na fronteira da cultura surda, entendendo-a apenas como um aspecto de sua cultura (DORZIAT, 2009, p.72).

De acordo com o pensamento expresso na citação, podemos afirmar que a função do intérprete não é somente interpretar, mas ter um conhecimento mais aprofundado da própria língua de sinais e de tudo que envolve o conhecimento que deve ser repassado aos surdos.

A participação na comunidade surda é fundamental para uma melhor atuação do intérprete. Por isso,

indagamos se os sujeitos tinham algum tipo de participação na comunidade surda, além de sua atuação como intérpretes.

SUJEITO A: Não.

SUJEITO B: Sou secretária da Apada e me relaciono com vários surdos fora da escola.

SUJEITO C: Mãe de surdo.

SUJEITO D: Em Erechim, não. Costumo visitar outras comunidades surdas. Aqui, por motivos pessoais, me retirei da Apada, meu contato é somente com amigos surdos.

SUJEITO E: Informal. Através de atividades de lazer.

SUJEITO F: Sim, me encontro regularmente com surdos de várias idades, e meus filhos.

SUJEITO G: Sou voluntária, nas quintas-feiras, na Apada. Ajudo um pouco.

SUJEITO H: Sou oriunda da comunidade surda. Sou atuante ativa nas lutas da comunidade surda e participante como membro de entidade afim.

SUJEITO I: Atuo na coordenação de projeto de serigrafia, sou da direção da Apas e presidente da associação de intérpretes.

Percebemos que a grande maioria dos intérpretes se relaciona com surdos fora da escola, como na família, na comunidade, em instituições como a Apas (Passo Fundo) e Apada (Erechim), com amigos e também na igreja. Para analisarmos essa questão, precisamos ter o conhecimento

do que é uma comunidade surda e qual sua principal característica.

A noção de comunidade tem mobilizado os surdos, que estão em busca de um lugar de referência onde possam proclamar uma identidade forjada dentro de um espaço forte, seguro e sustentado por elos de amizade e de cumplicidade. Pertencer a uma comunidade significa ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas, o que, no caso dos surdos, é muito evidente nas suas lutas diárias.

A principal característica da comunidade surda é que ela é composta por um grupo de pessoas que vivem num determinado local, compartilham objetivos comuns aos dos seus membros e trabalham no sentido de alcançarem esses objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apóiam os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançarem (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Segundo Quadros (2009, p. 11), “[...] Libras é a língua de sinais que se constituiu naturalmente na comunidade surda brasileira”. O surdo, como usuário natural da língua, deve estar presente na comunidade, escola e universidade para que todos possam identificar-se positivamente e desenvolver a utilização da língua de sinais da forma mais natural possível. A mesma autora também diz que as “[...] festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos são formas de interação social e linguística, garantindo a formação da comunidade surda brasileira com uma língua própria” (2009, p. 11).

Participam dessas comunidades pessoas ouvintes que executam projetos de assistência social ou religiosa; além

delas, há intérpretes, familiares, pais de surdos, cônjuges ou, ainda, amigos e professores que participam continuamente em questões pertencentes à comunidade, e, por isso, estão sempre nelas como membros.

Percebemos que as instituições de ensino poderiam possibilitar maior acesso aos surdos, além de incentivar a participação cidadã e possibilitar a atuação de intérpretes nas atividades em que estes se fazem necessários, tanto dentro da escola quanto fora dela. No quesito envolvimento cidadão e atuação do intérprete, encontraram-se as seguintes respostas:

SUJEITO A: Satisfatória, pois me esforço; porém, estou começando. Tenho muito a aprender.

SUJEITO B: Falta-me maior conhecimento de Libras e uma formação específica como intérprete. Sei que preciso de muito estudo e contato com surdos de outros lugares, outras culturas, para ser uma intérprete razoável. Mas um ponto positivo é que nunca me acomodei e quero muito ser intérprete, não só no papel.

SUJEITO C: Em aprendizado constante.

SUJEITO D: Não posso fazer uma avaliação verdadeira da minha atuação; esta pergunta deve ser direcionada aos surdos.

SUJEITO E: Considero muito boa, porém, é preciso estar sempre buscando informações e estar a par das modificações e atualidades em relação à educação de surdos/Libras/interpretação, porém, sem jamais esquecer a ética e a responsabilidade enquanto intérprete.

SUJEITO F: Não respondeu.

SUJEITO G: Não interpreto.

SUJEITO H: Muito boa. Meus anos de convívio com a comunidade surda, experiência, aprendizado e estudo me dizem isto, além do principal, que é o feedback do surdo. Quando vim para Passo Fundo, não havia intérpretes. Comecei como professora de surdos – fui a primeira intérprete de Passo Fundo.

SUJEITO I: Estou constantemente me autoavaliando. Percebo melhoras linguísticas e tradutórias, mas, principalmente, avalio que minha paixão pela atividade de tradução é ponto marcante na qualidade de minha interpretação.

Alguns consideram sua atuação como intérpretes satisfatória, mas continuam buscando informação para inteirar-se das modificações e atualidades da língua de sinais e também experiências com a comunidade surda, salientando a paixão pela atividade de tradução. Outros comentam que sua atuação como intérpretes é fraca, faltando conhecimentos, informações, estudo e até mesmo maior contato com a comunidade surda.

O problema mais grave na tradução e interpretação entre as duas línguas está diretamente relacionado com a falta de atenção dada às diferenças. Tal fato acarreta uma série de problemas, como, por exemplo, a falta de confiança no profissional pelas pessoas que solicitam esse tipo de serviço.

Tem sido constatado, ao longo do tempo, que muitos intérpretes não são compreendidos no Brasil. Nos últimos congressos, em que surdos brasileiros estavam presentes, a reclamação da falta de entendimento da interpretação da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais foi

declarada diante de todos os participantes. E o que acontece na interpretação da língua brasileira de sinais para a língua portuguesa? Muitos surdos que apresentam trabalhos têm o seu intérprete particular e não aceitam outros profissionais por não confiarem em seu trabalho. Um profissional sem credibilidade certamente não será bem-sucedido.

Diante dessas informações, considera-se fundamental que o intérprete reveja o seu processo de aquisição da língua de sinais e reflita sobre qual o seu desempenho na tradução e interpretação de uma língua para outra. Se os surdos estão declarando a não compreensão das traduções e interpretações feitas pelos “profissionais” intérpretes, será que as competências desses profissionais estão realmente sendo consideradas? Perceber os contrastes não basta; isso simplesmente serve para alertar as pessoas que estão exercendo a função de intérpretes. É necessário verificar as falhas no processo e buscar qualificação permanente.

4.2 Considerações finais

A partir das políticas de inclusão, e com a oficialização da Libras, a inserção dos intérpretes em sala de aula tem aumentado, apesar de muitos locais ainda não estarem preparados para receberem surdos.

Pode-se destacar, analisando-se os dados da pesquisa, que há grande interesse e desejo por parte dos intérpretes em aperfeiçoar-se cada vez mais na língua de sinais. Há também fatores que influenciam de forma negativa o trabalho dos ILS, tais como número inadequado de alunos surdos, preparação do material adequado para os alunos

surdos, vocabulário amplo e ao mesmo tempo específico de cada disciplina, falta de conhecimento do sinal específico a ser utilizado na tradução e a questão da avaliação dos alunos surdos.

Identificamos também que a participação na comunidade surda é fundamental para adquirir experiências e conhecer sua cultura – conhecer e compreender a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão visão de alteridade, identidade e diferença. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura dominante do ouvinte e possui outra visão cultural.

A pesquisa mostrou que pessoas e profissionais surdos querem uma comunidade que não se apegue às diferenças, e sim que se fortaleça com elas – uma comunidade que tenha unidade política e mobilize os sujeitos que a constituem.

A partir do que sinalizam os dados, afirmamos que o intérprete de língua de sinais precisa estar sempre se aperfeiçoando, seja com estudos, seja com contato com a comunidade surda, a fim de ter estratégias metodológicas adequadas para atender aos surdos nas suas necessidades. Embora os surdos configurem pequenos grupos, devemos acatar seus desejos, escutar suas opiniões, acolher os seus votos e permitir que participem dos destinos da comunidade escolar.

O estudo apontou para a necessidade de maior reflexão no âmbito educacional, social e familiar, com o objetivo de transformar o espaço social em algo verdadeiramente democrático.



REFERÊNCIAS

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

KLEIN, M.; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. O que dizem os professores sobre a surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In:

Anais. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação I. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. A *escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

NOBRE, M. A.; PIRES, C. L. Intérprete de língua de sinais: considerações preliminares. In: *Anais*. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação I. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2004. p. 1-16.

OLIVEIRA, R. Ramos dos S.; SANTOS, G. O. *Comunidade surda: a importância da inserção da Libras na sociedade brasileira*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/31988/1/Comunidade-surda-a-importancia-da-insercao-da-libras-nassocieda-debrasileira/pagina1.html#ixzz1AHfEcE56>>. Acesso em: 23 set. 2011.

QUADROS, Ronice Muller. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. _____ et al. *Exame Prolibras*. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. *Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, práticas e políticas dentro e fora*. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/>

arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2010.

THOMA, A. da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

TUXI, Patrícia. *A atuação do interprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

- 1 A análise e interpretação dos dados seguem compreensões progressivas das questões de número um ao número onze, sendo que os sujeitos da pesquisa são identificados pelas letras A até a letra I, para preservar sua identidade.
- 2 As respostas dos participantes da pesquisa são salientadas no texto em *itálico*.

CAPÍTULO 5

USANDO AS CHAVES DOS CONCEITOS SOBRE CONCEPÇÕES QUANTO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA POR SURDOS¹

*Cátia de Azevedo Fronza
Gisele Farias Muck*

A discussão sobre surdez e ensino de surdos vem sendo intensificada nos últimos anos por profissionais envolvidos nesses contextos e pela própria comunidade surda, que luta por reconhecimento e valorização de sua cultura e de sua identidade. Diante disso, muitos caminhos vêm sendo trilhados na busca de ações para o ensino desses sujeitos e para sua inserção no mundo social.

Você já deve ter informações sobre a história da educação de surdos. Então, pode lembrar-se de que essa trajetória sempre foi marcada por inúmeras iniciativas e tendências que nos ajudam a entender, hoje, algumas posturas educacionais e concepções de surdez, de língua e linguagem presentes nas escolas e na sociedade ouvinte em geral.

Pensando nesse cenário, embora de forma breve, retomamos conceitos relacionados à educação de surdos, voltando-nos, também, ao que se assume como surdez, libras e língua portuguesa, e suas implicações de acordo com as concepções que perpassam o meio escolar e determinam a maneira como o ensino formal é conduzido nesse âmbito.

5.1 Sobre oralismo, comunicação total e bilinguismo

Se você tem alguma ligação com libras ou com educação de surdos, tais palavras já lhe são conhecidas. Considerando, então, sua experiência, como você definiria *oralismo*, *comunicação total* e *bilinguismo*? Sigamos com nosso texto, a fim de comparar nossas considerações com sua resposta e, se for o caso, complementá-la.

A educação *oralista* ganhou força a partir do final do século XIX, enfatizando a fala e a amplificação da audição e rejeitando, de maneira explícita, qualquer uso da língua de sinais. Segundo Skliar (2004), o *oralismo* subordinava-se à conquista da expressão oral pelas crianças surdas e transformava a língua de sinais em um símbolo de repressão física e psicológica, já que os sinais e o alfabeto manual eram proibidos, devido ao entendimento de que estes poderiam levar o indivíduo à acomodação e à não aprendizagem da fala. Nesse sentido, a premissa básica do *oralismo* era fazer uma reabilitação do surdo em direção à “não surdez” e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade.

O *oralismo*, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado (e hoje ainda o é), conforme

Góes (1996), Quadros (1997, 2006), Salles et al. (2002) e Lopes (2007). Como destaca Quadros (1997, p. 23), embora pretendesse propiciar a aquisição da língua na modalidade oral como forma de integração social, o *oralismo* acentuava, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes, ao defender, por exemplo, que “a criança é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem, e sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela”.

Somente depois de quase um século em que predominou esta abordagem educacional, surgiram os primeiros estudos sobre a língua de sinais americana (ASL)², no século XX, com os trabalhos de Stokoe (1960) e de Klima e Bellugi (1979). Esses estudos iniciais, e os que os seguiram, revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, que preenchiam em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais. Você já sabia disso? Língua de sinais é uma língua! Qual o significado de língua para você? Mais adiante, e ao longo desta obra, você poderá refletir ainda mais sobre esse conceito.

A partir dessas pesquisas, e do descontentamento com o *oralismo*, configurou-se uma nova proposta educacional em relação ao ensino de surdos, a qual ganhou impulso na década de 70 e foi chamada de *comunicação total*, advogando o uso de todos os meios que pudessem facilitar a comunicação, desde a fala até a leitura labial, a escrita, o desenho, a língua de sinais, a expressão facial, os aparelhos de amplificação sonora e o alfabeto manual. Essa proposta, segundo Góes (1996) e Quadros (1997), permitia o uso da língua de sinais com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda,

mas utilizava os sinais, na estrutura da língua portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, enfatizava um sistema artificial chamado de português sinalizado, remetendo, então, ao *bimodalismo*.

O fato de a *comunicação total* estabelecer o uso simultâneo da fala e dos sinais é criticado, visto que, segundo Quadros (1997, p. 24), “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”. Góes (1996) acrescenta que o *bimodalismo* desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e não remete adequadamente à estrutura do português. Ambas as estudiosas afirmam ainda que o sistema de sinais artificial nega ao surdo a oportunidade de criar e de experimentar uma língua natural, tirando-lhe a chance de desenvolver sua capacidade nata para a linguagem. Guarinello (2007), com formação em fonoaudiologia, também se insere nessa discussão, rejeitando o *bimodalismo*, porque acredita que o professor, ouvinte, assujeita a língua de sinais à língua majoritária, omitindo sua rica morfologia e trocando a ordem dos sinais. Críticas como essas permitiram que novos caminhos comesçassem a ser traçados na trajetória da educação dos surdos, motivados, principalmente, pelo fato de que os resultados esperados com a leitura e a escrita não se concretizavam. Devido ao avanço das pesquisas linguísticas, à crescente insatisfação dos especialistas do século XX e à constatação de que, mesmo depois de vários anos frequentando a escola, os alunos não dominavam a língua, em sua modalidade oral, surgiu a proposta educacional *bílingue e bicultural*.

Como você percebeu, a educação de surdos parte do *oralismo* para a *comunicação total* e, depois, *bilinguismo*!

Você já teve contato com essas formas de ensinar? Como foi isso? Continuemos nossa reflexão...

Na atualidade, o *bilinguismo* tem recebido mais crédito de pesquisadores da área dos estudos surdos, que também lutam pelo respeito à individualidade, à cultura e à língua própria desses sujeitos, permitindo-lhes reconhecimento como membros de uma comunidade surda. Os primeiros argumentos que apontaram para o *bilinguismo* como proposta educacional mais apropriada para a educação desses sujeitos foram inicialmente apresentados por Brito (1986), afirmando que o *bilinguismo* é a única solução para o surdo, implicando na aceitação, sem restrições, da LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros). Essa autora também enfatiza a aceitação da língua de sinais como a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolverem seu potencial linguístico e cognitivo e integrarem-se socialmente, além de apontar para a aquisição do português como segunda língua dos surdos.

Góes (1996), Quadros (1997, 2005), Fernandes e Rios (1998), Salles et al. (2002) e Correia e Fernandes (2005) são unânimes ao destacarem o *bilinguismo* como a proposta de ensino mais adequada para os surdos, por considerar a língua de sinais como sua língua própria, ou seja, como primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais. Neste caso, L1³ e L2, respectivamente. A proposta *bicultural*, por sua vez, é defendida por permitir ao surdo o seu acesso rápido à sociedade ouvinte e fazer com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda. Você sabia disso?

Continuando a reflexão quanto ao papel desse ensino, retomamos o que diz Fernandes (2003), quando afirma que o *bilinguismo* visa captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a aquisição da língua de sinais como L1 é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, já que essa língua é de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida. Além disso, Lodi (2003, p. 39) destaca a “importância da Libras para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”.

Quadros (2005, p. 27) salienta que “em uma perspectiva ‘aditiva’, saber mais línguas acarreta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural”, já que, dessa maneira, as crianças são estimuladas a conhecer diferentes formas de organizar o mundo, através das diferentes línguas, em diferentes contextos culturais. Interessante, não? São consequências reais tanto para surdos como para ouvintes! Fernandes e Rios (1998) e Quadros (2005) também acrescentam que o *bilinguismo* é o modo de garantir a melhor possibilidade de acesso dos surdos à educação, pois as crianças bilíngues desenvolvem mais flexibilidade cognitiva, por serem capazes de processar informações por meio de duas línguas diferentes.

Acreditamos que a *educação bilíngue* atenda, em maior medida, aos anseios de que a criança surda aprenda, o mais cedo possível, a língua de sinais e, posteriormente, a língua portuguesa escrita, na escola. Assim, a criança chegará ao ambiente escolar com uma língua formal constituída, a língua de sinais, e a única preocupação da escola será com o ensino do português, sua L2.

Isso seria o ideal no ensino de surdos. Você concorda conosco? Qual a sua opinião a respeito? Precisamos alertar, contudo, que, na realidade em que nos encontramos, se os profissionais das instituições partirem dessa perspectiva, a tendência é de que o surdo seja iniciado no seu processo de alfabetização em L2 sem que tenha adquirido sua língua própria e, conseqüentemente, sem que se reconheça como um sujeito cultural, que integra uma comunidade surda e tem sua língua e sua cultura própria. Como sabemos, esse aluno, na maioria dos casos, não chega à escola dominando a sua língua. É necessário, portanto, implementar ações para o acesso à Libras antes do ingresso na escola, ou, no mínimo, garantir tal acesso desde a educação infantil. Esta necessidade, pelo que temos verificado, passa despercebida, não só nos espaços educacionais mas também fora da escola. Precisamos nos mobilizar para isso, não é mesmo?

Como apontam Skliar (1998, 2001), Lima (2004), Quadros (2005), Lopes (2007) e Silva (2008), não devemos compreender a educação bilíngue para surdos apenas como um tipo de educação que proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois envolve questões políticas, sociais, culturais, psicológicas e antropológicas. Recuperamos, aqui, a advertência de Skliar (2001, p. 91):

Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngue para surdos não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais – ouvintes –, como a norma – ouvinte.

Nesse sentido, Lima (2004) explica que a perspectiva de ensino a ser adotada no âmbito educacional depende do modo como se concebe educação *bilíngue* e surdo *bilíngue*. De acordo com essa estudiosa, os efeitos de uma concepção que visualiza o *bilinguismo* como a situação de um sujeito que tem duas línguas, ou, ainda, que fala duas línguas fluentemente podem ser vislumbrados no ensino de línguas, sobretudo quando os professores nutrem a ilusão de que tornar o surdo *bilíngue* é permitir o acesso aos sinais, ao alfabeto manual e ao português, em sala de aula. Ao se considerar bilíngue apenas o sujeito que tem duas línguas ou fala duas línguas, reduzem-se as possibilidades de sua identificação política, social e cultural como membro de uma comunidade, o que pode gerar consequências indesejáveis à educação dos surdos.

Silva (2008), corroborando Lopes (2007), afirma que o *bilinguismo* implica em profundas mudanças, não só no sistema educacional vigente, como também e, principalmente, na concepção de língua e linguagem e na visão sobre surdez que vigora nesse meio.

Como já foi indicado, acreditamos que o *bilinguismo* seja a proposta de ensino mais adequada aos surdos, considerando, no entanto, que ela parta do reconhecimento da surdez como uma diferença cultural dos surdos (não como uma patologia a ser curada) e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda a qual o sujeito pertence. Também é fundamental, segundo Silva (2008), que a educação *bilíngue* insira em seu currículo a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa como segunda língua, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos. Entretanto, concordando com Quadros e Schmiedt

(2006) e Silva (2008), é importante que não haja a simples transferência da primeira para a segunda língua, mas, sim, um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua tenha seus papéis e valores sociais representados. Também é essencial, além do reconhecimento da Libras como uma língua natural e da sua aquisição como L1, o acesso a esse sistema linguístico por todas as pessoas, pelos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de empregar a língua própria da comunidade surda, devem conhecer a sua cultura. Nessa perspectiva, Santos (2005) acrescenta que a compreensão da importância da utilização da língua de sinais na educação da criança surda também deve ocorrer por parte dos profissionais da área médica, uma vez que, de forma geral, os médicos são os primeiros a diagnosticar a surdez e a esclarecer a família com relação ao que deve ser feito.

5.2 Sobre os vocábulos *surdez* e *surdo*: girando as chaves...

A concepção de *surdez* que permeia o espaço escolar é fundamental e determinante no ensino, influenciando qual proposta será empregada e qual espaço cada língua (Libras e língua portuguesa) terá neste contexto. É visível que a representação que o professor constrói de seus alunos, o que pensa e o que espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui são um filtro que o leva a interpretar, de uma ou de outra maneira, o que fazem, a valorizar, de um ou de outro modo, as aprendizagens que realizam, a reagir de modo diferente ante a seus progressos e dificuldades e, inclusive, em certas situações, a modificar o

comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação. Devido ao fato de que, ao longo desta obra, você já leu e refletiu bastante sobre isso, não iremos nos alongar, mas também defendemos a concepção socioantropológica que, segundo Skliar (2004), entende que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores e hábitos culturais e modos de socialização próprios. Além disso, nessa visão, aliada à proposta *bilíngue e bicultural* de ensino, a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, “anulando a deficiência e permitindo que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 2004, p. 102-103).

Optamos pelo uso do termo *surdo*, apoiadas, mais uma vez, na visão socioantropológica de surdez, que define a pessoa surda como aquela que tem a língua de sinais como sua língua própria, que faz parte de uma comunidade surda e que constrói a sua identidade calcada, principalmente, nessa diferença cultural. Além disso, enfatizamos a diferença e não a deficiência, pois entendemos que o surdo não é diferente do ouvinte unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes. Segundo Sá (2006), a opção pelo uso deste termo partiu dos próprios surdos, para se referirem a si mesmos e a seus pares, em oposição aos ouvintes, que são concebidos por estes como aqueles que não compartilham as experiências visuais como surdos. Assim, os ouvintes, no mundo dos surdos, também são os *outros*, os *diferentes*, com sua alteridade, sua diferença e sua identidade. Considerando, então, o papel fundamental da língua na construção da identidade dos surdos e na sua

inclusão em uma comunidade, passamos, a seguir, à discussão de aspectos relacionados a concepções de língua, Libras e língua portuguesa que permeiam as relações em sala de aula e influenciam no modo como os alunos constituem-se como sujeitos nesse contexto.

5.3 Língua, Libras e língua portuguesa: prestes a abrir as portas...

Como já destacado, os surdos vivem (ou deveriam viver) em uma condição *bilíngue*, para que lhes seja garantido o acesso a duas línguas, a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2, respectivamente, a língua própria da sua comunidade e a língua de acesso ao conhecimento do mundo ouvinte em que vivem. Na maioria dos casos, conforme indicamos, a língua de sinais é aprendida pela criança surda somente ao chegar na escola, tardiamente, quando também será exposta ao aprendizado da língua portuguesa. Assim, as instituições de ensino têm um papel importante no processo de aquisição e aprendizagem de línguas, uma vez que, principalmente no caso dos surdos, constituem o ambiente, talvez o único, onde a criança terá acesso e poderá empregar a língua de sinais (sua língua própria) e a escrita do português.

Entendendo que os surdos devem ter acesso à língua de sinais e à língua portuguesa, segundo a proposta *bilíngue*, apresentamos, a seguir, mas, novamente, de forma breve, aspectos relacionados a esses dois sistemas linguísticos, destacando características e sua função no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos. Perguntamo-nos, inicialmente, se não seria um tanto

incoerente desenvolver, praticamente no final do texto, esses conceitos, mas entendemos que, depois de nossa explicitação do cenário em que nos situamos, tenhamos lhe oferecido pistas para que você possa girar as chaves para os lados que, de fato, permitam-lhe apropriar-se ainda mais de nossas reflexões. Iniciamos a partir da língua de sinais, L1 dos surdos.

5.4 Língua de sinais: a Libras

Para o desenvolvimento do indivíduo (pessoal, social e cultural), é imprescindível que ele tenha contato e adquira uma língua desde os primeiros anos de vida, pois, como também destaca Vygotsky (1993), a aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, possibilita ao ser humano descobrir novas formas de pensamento e de integração ao meio, transformando sua concepção de mundo.

Reforçamos, então, que a língua de sinais tem papel fundamental na constituição da identidade do surdo, fazendo-o reconhecer-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura, além de colaborar no seu processo comunicativo e no seu desenvolvimento cognitivo. Como diz Lopes (2004), a língua de sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, através do qual ele demonstra suas capacidades de interpretação do mundo. Rodrigues e Antunes (2003) ressaltam que a língua de sinais é imprescindível ao surdo por ativar a sua competência linguística, favorecendo as estruturas cognitivas que o ato de ler e o de escrever demandam, e por possibilitar-lhe a capacidade de expressar-se de forma segura.

Conforme Ferreira-Brito (1997) e Quadros (1997), as línguas de sinais são línguas naturais⁴, já que refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e surgiram da mesma forma que as línguas orais-auditivas. É importante ressaltar, também, que as línguas de sinais não são subordinadas às línguas faladas e nem se originaram delas, mas, sim, a partir da necessidade natural de comunicação entre as pessoas surdas.

Essas línguas espaço-visuais, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 34), não têm dependência em relação ao léxico e à organização interna das línguas orais; elas “[...] consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua e não como um apanhado de gestos sem princípio organizacional”. Reiteramos a riqueza e a complexidade da língua de sinais com o fato de ela apresentar todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional), como têm revelado as pesquisas com foco no sistema das línguas de sinais.

Ferreira-Brito (1997), Quadros (2001), Salles et al. (2002), Fernandes (2003) e Karnopp (2004) destacam que a realização dessas línguas é estabelecida através da visão e da utilização do espaço, e que, assim como as línguas faladas, também apresentam variações de acordo com a região e com a comunidade nas quais se desenvolvem.

Mesmo com o avanço das pesquisas linguísticas e com o reconhecimento da Libras por leis federais⁵, essa língua continua sendo vista a partir de concepções inadequadas e

de mitos que a descaracterizam como um sistema linguístico, excluindo, portanto, o sujeito surdo. Nesses cenários, os surdos são vistos como deficientes⁶ que devem aprender somente a língua majoritária da comunidade ouvinte, para aproximarem-se dela e diminuírem a diferença entre os dois grupos. Refutando esta concepção e considerando a importância da Libras para a constituição da identidade dos surdos e o seu reconhecimento como membros de uma comunidade surda, Quadros (1997, 2006), Karnopp (1999), Salles et al. (2002), Fernandes (2003), Pereira (2003) e Correia e Fernandes (2005), dentre outros autores, afirmam que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas orais-auditivas, já que os desenvolvimentos linguístico e cognitivo das crianças surdas são comparáveis aos das ouvintes. Essas estudiosas constataram que, assim como as crianças ouvintes, que adquirem sua L1 de forma natural e espontânea, as surdas, filhas de surdos, também aprendem a sinalizar, ou seja, adquirem a língua de sinais (sua L1), naturalmente. No caso das crianças surdas, filhas de ouvintes, que representam a maioria dos casos de surdez, a situação é diferente. Frequentemente, elas chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua formal, já que, no convívio familiar, não dispõem da língua de sinais para desenvolvê-la como L1, e a modalidade oral lhes é inacessível. Fernandes (2003) e Pereira (2005) explicam que, embora essas crianças não partilhem a mesma língua que sua família, elas desenvolvem uma linguagem gestual semelhante a de outras crianças surdas com as quais nunca tiveram contato. Essa linguagem gestual, no entanto, de acordo com Pereira (2005, p. 83), não evolui para a língua de sinais, visto que

a família com a qual a criança tem contato não domina essa modalidade da língua: “ela proporciona a aquisição de habilidades simbólicas e comunicativas que são a base constitutiva para o domínio de um sistema de sinais, que será adquirido como L1”.

Diante das considerações de Pereira e Nakasato (2001), Pereira (2003), Gaspar et al. (2004), entre outros, ressaltamos que os indivíduos surdos, filhos de ouvintes, precisam ter acesso, o mais cedo possível, à língua de sinais, por intermédio da escola e/ou da relação direta com outros surdos, para que adquiram uma língua; a família dessas crianças também necessita ter contato com esse idioma, para que possa comunicar-se eficazmente com seus filhos e os auxilie na aquisição de sua L1. É inegável a importância da escola e dos professores no processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos e por seus responsáveis ouvintes.

Quadros (1997), Rangel e Stumpf (2004) e Giordani (2004) destacam ainda a importância de educadores surdos no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem a língua dos alunos, podem ser elos de identificação linguística, social e cultural entre eles. No caso de o professor ser ouvinte, as autoras salientam que ele deve comunicar-se fluentemente com as crianças surdas, ter conhecimento das variações e das situações de uso da língua de sinais e conhecer a sua cultura e a sua história.

Para finalizar esse tópico, retomamos a afirmação de que a língua de sinais é um sistema linguístico natural de extrema importância para o indivíduo surdo que, portanto, necessita adquiri-la o mais cedo possível. Esse sistema linguístico, além de promover a inclusão do surdo no

mundo social, é a marca maior de sua diferença cultural. Sendo garantidos aos surdos o acesso e o uso da Libras como sua língua própria, é possível, com base na proposta *bilíngue*, oferecer-lhes o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita (L2 para esse grupo), entendida neste contexto como língua de acesso ao conhecimento do mundo ouvinte. Passemos, então, a situar língua portuguesa neste âmbito.

5.5 Língua portuguesa

Considerando o seu percurso neste texto e nesta obra, não é novidade para você o fato de que a língua portuguesa, seguindo a proposta *bilíngue* para surdos, constitui a L2 desses sujeitos e deverá ser aprendida somente depois de as crianças terem domínio de sua L1, a língua de sinais. Salles et al. (2002) e Fernandes (2003) salientam que, como a aquisição da língua oral-auditiva envolve propriedades de nível fonológico e prosódico, as quais o aparato sensorial auditivo do surdo está impedido de apreender, a criança surda deve ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, ou seja, à modalidade escrita desta língua. Esta, por sua vez, terá um papel fundamental no crescimento dos indivíduos surdos, “[...] de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-los a desempenhar tarefas comunicativas” (FERNANDES, 2003, p. 50) na comunidade ouvinte.

Quadros (1997, 2006), Gesuéli (2004) e Silva (2008) afirmam, contudo, que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo é complexo e tem sido motivo de preocupação por parte de pesquisadores da área

da surdez, pois, além do trabalho que envolve o ensino da leitura e da escrita, está-se diante do ensino de uma L2 de modalidade diferente da L1. Silva (2008) explica que, como a língua de sinais tem uma estrutura específica, as palavras dessa língua não apresentam analogia com a forma escrita ou oral do português. Além disso, como já foi indicado, os surdos comumente chegam à escola sem o conhecimento de uma língua formal, ou seja, sem uma L1. Então, neste caso, qual idioma esses alunos tomarão como base para aprender a língua portuguesa?

Góes (1996) e Quadros (1997, 2006) comentam que a aquisição do português escrito por crianças surdas, ao longo do tempo, foi baseada no ensino do português para crianças ouvintes, que o adquirem naturalmente, ou seja, a criança surda sempre foi colocada em contato com a escrita do português, para ser alfabetizada nessa língua. As várias tentativas de alfabetizar o surdo dessa forma, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, demonstraram o fracasso dessa metodologia de ensino: “a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua ensinada oralmente e graficamente durante todo o período em que fica na escola – por volta de 10 a 15 anos, ou mais” (QUADROS, 1997, p. 111).

Quadros (1997, 2006), Stumpf (2001, 2003, 2004), Karnopp (2004) e Rangel e Stumpf (2004) afirmam que as crianças devem adquirir, primeiramente, a escrita da língua de sinais, que representa as formas e os movimentos em um espaço definido e permite-lhes aprender a leitura e a escrita própria de sua comunidade. Assim, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da Libras, recomenda-se o início da aquisição

formal da língua portuguesa. Stumpf (2004) destaca que é naturalmente possível que a criança, ao dominar a língua de sinais, aprenda a ler e a escrever nessa mesma língua, pois, dessa forma, ela aperfeiçoará sua comunicação e, a partir da Libras, chegará, com mais facilidade, a uma segunda língua.

Capovilla e Raphael (2001) comentam que se pode auxiliar a escrita dos surdos por meio da conversão dos sinais lexicais de sua língua própria em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirêmico ou dos sinais, como, por exemplo, o sistema *SignWriting*.⁷ A adoção da escrita da língua de sinais, no entanto, não encontra respaldo na visão de todos os especialistas da área, porém acreditamos que as pesquisas com esse foco devem avançar, pois representam uma alternativa que pode auxiliar no letramento dos surdos, possibilitando-lhes fazer uso da leitura e da escrita como instrumento de prática social e subjetiva.

Segundo Quadros (1997, 2004), o processo de aquisição da língua portuguesa escrita é regido por princípios universais (fatores internos), determinados pela capacidade para a linguagem, específica dos seres humanos, e apresentam uma sequência natural. Esses princípios indicam que o ensino de línguas deve oportunizar ao aluno o contato direto e constante com a língua para desenvolvê-la de forma natural. Além desses aspectos, Quadros (1997) afirma que os estudos sobre a aquisição de L2 apresentam fatores externos que devem ser considerados, pois eles podem determinar o processo de ensino de línguas, especialmente no caso dos surdos. Silva (2008) destaca que a aprendizagem de segunda língua está diretamente ligada a

aspectos subjetivos de motivação, personalidade e empatia, sendo a idade um fator de ordem secundária. Para essa autora, a motivação dos alunos relaciona-se com o desejo de aprender, que depende das atividades propostas em aula e da forma como o professor interage com a turma; a personalidade diz respeito à autoestima das crianças, já que é necessário que se sintam seguras para aprender; a empatia refere-se à confiança que o educando precisa estabelecer com as pessoas que falam a sua L2 (o professor, pelo menos), para que haja uma boa interação e, consequentemente, a aquisição da língua na modalidade escrita. Tais fatores indicam que o educador deve, além de conhecer profundamente a língua de sinais, ir além da própria língua, entrando em contato com a história e a cultura surda, já que, desta forma, conseguirá mediar conhecimentos e orientar a aprendizagem dos alunos. Além disso, acreditamos que a forma como o professor concebe seus alunos (visão clínica ou socioantropológica) interfere na aprendizagem, direcionando o seu desempenho em sala de aula. Assim, se a criança surda é vista como uma deficiente (anormal) pela escola, é muito provável que os seus resultados sejam condizentes com a capacidade que lhe é atribuída.

Lodi (2003), Pereira (2003, 2005), Karnopp (2003) e Karnopp e Pereira (2004) salientam a necessidade de mudança de concepção de escrita (língua como código) que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com o ensino de letras e sua combinação em vocábulos e em frases descontextualizadas, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas. Diante desses

aspectos, reforçamos o que Quadros (1997), Lodi (2003) e Silva (2008) salientam quanto à necessidade da disciplina de língua portuguesa ser ministrada para os indivíduos surdos mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de L2, que partem das habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas crianças diante de suas experiências naturais com a língua de sinais e a sua escrita. Rodrigues e Antunes (2003) reforçam o fato de que a aprendizagem só ocorre se for incorporada ao ambiente sociocultural e estiver presente nas relações com o outro, pois o ser humano aprende na troca, nas experiências socializadas com as pessoas com as quais convive, ou seja, através da interação.

Quadros (1997), Pereira (2003) e Lebedeff (2004) afirmam que a criança surda deve ter contato com a língua escrita desde a fase pré-escolar, por meio de histórias, de textos e de registros de suas atividades em sala de aula, de forma que a leitura e a escrita façam parte do seu cotidiano. “A escrita deve ter significado para a criança, ou seja, a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (GESUELI, 2004, p. 39). O trabalho com a escrita dos surdos e a sua exposição à leitura de livros, como indicam Karnopp (2005), Lebedeff (2004), Gesueli (2004) e Giordani (2004), devem fundamentar-se no uso e na reflexão da língua de sinais, cabendo ao educador incentivar o contato com materiais escritos para que as crianças sintam necessidade e vontade de ler e de escrever. Lodi (2003, p. 44) ressalta que “o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

Há muito mais a refletir, problematizando, (re)pensando, mas precisamos também agir. Nossos apontamentos servem para apresentar algumas pistas do que se encontra através das portas às quais você poderá adentrar, principalmente se for profissional da educação. Lembre-se, portanto, de que a forma como se dá a educação de surdos não só tem implicações no âmbito educacional, mas vai muito além desse espaço.

Dando sequência rumo a um fechamento do texto, mas não de portas, perguntamos: depois das reflexões apresentadas, o que ficou para você? Vejamos se os seus destaques equivalem aos nossos, indicados a seguir.

5.6 Com as chaves, abrindo portas e caminhos...

Para percorrer os caminhos que levam ao aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos, necessitamos de muito estudo, reflexão, mudanças educacionais e mudanças de concepções de surdez, de linguagem e de língua. O ideal seria que a educação de surdos concebesse os educandos, de acordo com o modelo socioantropológico, como sujeitos culturais, e proporcionasse a eles o acesso à escrita como prática social e cultural de linguagem, criando condições reais para sua inserção nestas práticas a partir de suas especificidades. Além disso, seria mais adequado que a escola redimensionasse o seu olhar sobre a escrita dos surdos, já que, comparando-a à dos ouvintes, reforça a “anormalidade” desses sujeitos.

O ponto chave dessa questão está, a nosso ver, na mudança de concepção de surdez e de língua de sinais que vigora na sociedade e no meio escolar. Na escola, o

movimento de ruptura com esses modos de pensar deve ser iniciado e/ou fortalecido, pois os alunos ouvintes só verão as potencialidades psicoculturais dos surdos se forem ensinados a isso e se experienciarem, nos contextos escolares, práticas *bilíngues* e *biculturais*, se partirem do reconhecimento da surdez como uma diferença cultural desses sujeitos (não como uma patologia a ser curada) e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda a qual pertencem.

A Libras precisa ter papel de destaque na educação de surdos, pois ela é fundamental na constituição da identidade desses sujeitos, permitindo-lhes reconhecerem-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura; além disso, é um elemento mediador entre os surdos e o meio social em que vivem, através do qual demonstram suas capacidades de interpretação do mundo. A língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser inserida no currículo *bilíngue* como segunda língua dos surdos, incluindo, assim, métodos de ensino focados na sua característica visual e na sua cultura. Nesse sentido, o ideal seria que a escola, mudando a sua concepção de língua como código e partindo de uma visão sociointeracionista, proporcionasse aos surdos o acesso à leitura e à escrita como prática social e cultural de linguagem, criando condições reais para sua inserção nestas práticas, a partir de suas especificidades. Além disso, seria importante que a escola redimensionasse o seu olhar sobre a escrita dos surdos, reconhecendo-a como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e, por isso, tem suas particularidades.

Na busca pela qualificação das práticas escolares, também se faz necessário o acesso da língua de sinais a

todas as pessoas, principalmente aos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de dominarem a língua própria da comunidade surda (proficiência em libras), devem conhecer a sua história e a sua cultura, para, assim, poderem aproximar-se melhor de seus filhos/seus alunos e repensarem suas concepções.

Acreditamos, também, que a adoção da escrita da língua de sinais, embora não encontre respaldo na visão de todos os especialistas da área, pode representar uma alternativa que auxilie no letramento dos surdos e no seu reconhecimento através de sua L1, possibilitando-lhes fazer uso da leitura e da escrita de sua língua, como prática social e subjetiva.

Como percebemos, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos nesta trajetória que leva à compreensão da surdez pelo viés socioantropológico. Acreditamos que, reforçando a importância da Libras como língua própria dos surdos e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua, a comunidade acadêmica e escolar terá subsídios para requerer, aos estados e aos municípios (secretarias de educação), a criação (e a implementação) de políticas públicas que garantam às instituições de ensino que atendem esses alunos recursos apropriados, profissionais capacitados, condições para a formação continuada de professores (formação específica para o ensino de surdos) e encontros de orientação às famílias. Na verdade, esse é o desejo que se tem para todos os alunos, não é mesmo?

Consideramos fundamentais investigações voltadas à organização do currículo nas escolas de/para surdos, que nos levem a (re)pensar o *status* das línguas (Libras e

língua portuguesa) e a inclusão de professores surdos e de intérpretes de Libras nesses contextos de ensino. Além disso, tais estudos permitem que reflitamos sobre práticas que envolvem o uso da escrita nas escolas. Sabemos que é preciso ver a escrita do surdo como uma escrita surda, que possui suas particularidades e representa a visão desse grupo. Do mesmo modo, queremos que a organização do currículo promova a inclusão de todos nas escolas, com a valorização da cultura e da identidade de cada um. Mas, como fazer isso no contexto escolar? Com certeza, não é algo fácil e, por isso, precisamos continuar no caminho que leva ao reconhecimento da surdez pelo viés socioantropológico, à procura de mais chaves... Também contamos com você para isso!



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- BRITO, L. F. Integração social do surdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, 1986. p.13-22.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Volume II: sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001.
- CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulália. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (org.).

Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-25.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em: <www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1997. p. 19-61.

GASPAR, Priscilla; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Uso da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas de 0 a 3 anos de idade. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 137, 2004. p. 261-271.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 73-85.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir. Produções do período pré-linguístico. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da*

educação bilíngue para surdos. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 165-181.

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 56-61.

_____. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 103-113.

_____. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 65-79.

KARNOPP, Lodenir; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

KLIMA, Edward. S.; BELLUGI, Ursula. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-139.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia B. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 35-46.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e sónica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, Carlos et al. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 58-74.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MUCK, Gisele Farias. *O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 125, 2001. p. 355-363.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 81-86.

_____. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In:

LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 47-55.

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

_____. Efeitos de modalidade de línguas: as línguas de sinais. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n.

2, p. 167-177, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1640>>.

_____. O 'Bí' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira – Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 86-97.

RODRIGUES, Graciela; ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização de surdos: apontando desafios. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 21, 2003. p. 23-29.

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

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/Seesp, v. 1, 2002.

SANTOS, Kátia Regina. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-64.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In:

SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 85-110.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.

In: SKLIAR, Carlos et al. (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 75-110.

STOKOE, William. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*, n. 8. University of Buffalo, 1960.

STUMPF, Marianne. Aquisição da escrita de língua de sinais. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 125, 2001. p. 373-381.

_____. Sistema *signwriting*: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 143-159.

_____. Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 62-70.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- 1 Este texto parte de reflexões teóricas apresentadas por Muck (2009), em sua dissertação de mestrado.
- 2 Do inglês, *American sign language*.
- 3 No âmbito deste texto, assumimos Libras como L1 (língua 1) dos surdos, e língua portuguesa como L2 (língua 2). Mesmo cientes das implicações e discussões do uso desses termos, não nos remeteremos a elas neste espaço.
- 4 Língua natural é entendida como uma realização específica da faculdade de linguagem, que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases e possibilitam a comunicação e a interação entre os usuários. As línguas naturais compartilham uma série de características (flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade) que lhes atribuem caráter específico e as distinguem dos demais sistemas de comunicação (QUADROS; KARNOPP, 2004).
- 5 O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/02, também denominada Lei de Libras, tratando dos aspectos relativos à inclusão de Libras nos cursos superiores, à formação de professores para o ensino de Libras, à formação de tradutores e intérpretes de Libras, à atuação do Serviço Único de Saúde (SUS), à capacitação de servidores públicos para o uso da Libras ou sua interpretação e à dotação orçamentária para garantir as ações previstas no mesmo decreto (BRASIL, 2005).
- 6 Nesta obra, você tem oportunidade de refletir ainda mais sobre esse vocábulo e a forma como vem sendo empregado no contexto da educação de surdos.
- 7 O sistema *SignWriting* foi criado, em 1974, por Valerie Sutton, que dirige o DAC – *Deaf Action Commitee*, sediado em La Jolla, Califórnia, USA. Esse é um “sistema para representar a língua de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. É um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais” (STUMPF, 2001, p. 376).

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E DE SIGNIFICAÇÃO

Liliane Ferrari Giordani

As políticas educacionais, que hoje vêm configurando o campo da educação, definem normativas que estabelecem o código oficial da escola, excluindo, assim, todos os sujeitos que não se enquadram nele. Este processo de inclusão/exclusão linguística acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da Modernidade.

Nesse sentido, sob o tom da Modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito alfabetizado, consciente, centrado, reflexivo, crítico, oralizado e, por que não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

A história que retrata o lugar da língua na educação de surdos apresenta marcas da cultura ouvinte que desde a imposição da oralidade à *permissão* do uso de uma língua visual mantêm-se presa ao ensino de uma escrita

como “produto acabado” ou “sistema fechado” de normas preexistentes (FERNANDES, 1999). Uma postura pedagógica que, mesmo atravessando mudanças paradigmáticas, continua elegendo como atividades centrais do ensino da língua escrita apenas as marcas linguísticas formais – fonemas, sílabas, enunciados isolados – desconsiderando que as palavras construídas na cultura são vivas e compõem nosso código social.

A escola que vira as costas para a história reproduz a normativa homogeneizadora, legitimando, nesse processo, a cultura e a língua do professor ouvinte. A *permissão*, hoje, da língua de sinais nos pátios da escola, muitas vezes, não se traduz nas práticas de uma educação bilíngue em que a língua de sinais deveria ocupar o *status* de primeira língua do ensino de alunos surdos.

A discussão do ensino da língua escrita na educação de surdos, assim como em toda educação, pressupõe vivências de significação no uso de uma língua compartilhada. Estudos antropológicos mostram que, mesmo diante da proibição do uso de sinais pelos surdos, no século passado e em grande parte deste, a comunidade surda se manteve e se organizou, desenvolvendo e ampliando as línguas de sinais em todo o mundo.

Historicamente, as análises das produções escolares dos surdos representam um comparativo imediato com as produções e as aquisições de conteúdos das escolas de ouvintes. Alice Maria Freire (1999), em um de seus textos, reflete sobre esta problemática apontando e discutindo o papel que a língua portuguesa, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, ainda vem ocupando nas escolas para surdos. Um lugar de língua oficial que cassa o direito do surdo de interagir com o conhecimento através do uso de

sua primeira língua, a língua de sinais. Desta forma se produzem discursos dos “problemas de aprendizagem da língua escrita do surdo”, das “dificuldades de aquisição do código”, das várias “tentativas didáticas”, e das inúmeras comparações curriculares entre o que se produz de escrita nas escolas de ouvintes e nas escolas de surdos.

Na discussão dos fatores que influenciam e moldam os resultados dos processos de aprendizagem, a linguagem começou a ocupar, na educação geral, lugar de destaque, por ser o meio de todo intercâmbio educacional. Enquanto outros fatores têm sido reconhecidos como importantes para o sucesso escolar, as diferenças de linguagem, até recentemente, tinham sido ignoradas com frequência e consideradas como prejuízos incidentais para o processo de aprendizagem.

O projeto educacional para surdos, na área da educação especial, ignorou por anos a viabilidade de qualquer interlocução entre atores pedagógicos. A imposição de uma normativa oral, como a única normativa possível, conforme mostra a história da escolarização de crianças surdas, desconsiderou a língua da comunidade surda em prol de uma artificialidade da tão desejada normalização. E a aprendizagem da língua escrita, é claro, sofreu e ainda sofre os reflexos dessa imposição.

Os métodos de vigilância, a programação do tempo, o regimento e ritualização da vida e o controle inflexível do corpo, que surgiu das táticas do século XIX, conservam os traços dominantes visíveis nas atuais abordagens de educação das crianças surdas (WRIGLEY, 1996). Como acontece com a dominação ocidental de outras “descobertas” estrangeiras, a relação dos que ouvem com as culturas dos surdos tem sido basicamente a de um colonialismo

pastoral, naturalizada há tanto tempo, que desapareceu no “normal” consensual.

Nesse sentido, Skliar (2002) discute o espaço colonial como o caminho que conduz para a invenção, a administração, o governo e a instrução do outro. Um movimento que, expresso na relação colonialismo-linguagem, conduz o desejo e a tentativa constante de ser como os demais e, para isso, o sujeito colonizado deve despojar-se de suas marcas e traços culturais que constituem sua diferença.

O aparato de poder colonial é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originariamente só ao colonizador; se trata de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são úteis para a alterização do outro. Porém, logo esse saber, esse conhecimento, se transplanta também para o colonizado, de um modo muito lento, porém violentamente, como se se tratara de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, também lhe seja apropriado, lhe resulte natural (p. 84).

O colonialismo pode ser descrito como uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos, na qual um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s). Este colonialismo, em uma relação de coerção, é produzido numa economia de identidades disponíveis à dominação. A história geopolítica tradicional do colonialismo é uma narrativa fervorosa que apoia os sistemas de dominação, autoridade, descendência e marginalização. Os fragmentos heroicos são bons entretenimentos, mas o todo é uma história ambígua que privilegia os interesses particulares.

O que se nega para o sujeito colonial, tanto como colonizador como colonizado, são formas de negação que constituem as diferenças, pois “o ato de reconhecimento e recusa da ‘diferença’ é sempre perturbado pela questão de sua reapresentação ou construção” (BHABHA, 1998, p. 125). A combinação de distinções físicas amplamente variadas e nomeadas como “incapacidades” requer e institui, na perspectiva colonial, um modelo médico e de saúde terapêutica da *deficiência*.

A citação de Freire (1999), sobre a educação de surdos, retrata uma situação atual, mas que, sem dúvida, é reflexo dos significados do colonialismo¹.

A educação formal da criança e do adulto surdo atravessa, hoje, um momento crítico, já que, incontestavelmente, muitos desses aprendizes estão atrasados em sua escolaridade, em relação a aprendizes ouvintes, em todos os componentes dos currículos de 1º e 2º graus (apud SKLIAR, p.25).

As instituições escolares, através de seus códigos de sucesso e/ou fracasso, instituem o saber único, validado para existir. Na educação de surdos, observamos, muitas vezes, assim como nos aponta o trabalho desenvolvido por Fernandes (1999, p. 60), que as propostas de ensino de língua portuguesa se separam de seu conteúdo axiológico e vivencial desconsiderando seu contexto de produção, constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e *reproduzido* num sistema abstrato de formas prontas. Esta consideração nos remete ao papel da escola enquanto lugar de um conhecimento que homogeneiza, o lugar de sucesso de quem preenche os requisitos mínimos. E é neste lugar de saberes reconhecidos que a escola de surdos pensa seu currículo e avalia as *aprendizagens*.

Cook-Gumperz (1991), em *A construção social da alfabetização*, nos interroga e faz refletir sobre o lugar da escola como um espaço de institucionalização dos saberes, de engessamento do conhecimento. Será que ainda podemos pressupor que a alfabetização como virtude social e como raiz da democracia é a mesma alfabetização que subjaz nossas noções atuais de alfabetização funcional, as quais, nestas últimas décadas do século vinte, têm sido usadas para tarefas escolares e obtenção de empregos? (p. 12).

A noção instrumental da alfabetização, muito presente, ainda, em nossas escolas e na educação de surdos, reforçada pela inoperância da escola de vivenciar um ambiente linguístico de significado para seus alunos, se reflete em um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas, resultado dos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado de testes e provas responsáveis pela mensuração da avaliação, as competências individuais das crianças são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização.

Na elaboração das propostas educacionais, é preciso discutir as formas como os surdos são inventados e representados, entendendo a surdez e os surdos a partir da concepção da pedagogia da diferença. Diferença que se constitui segundo relações hierárquicas e assimétricas de poder e que não deve ser entendida como sinônimo de *diversidade*, pois a diversidade, neste contexto, “se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana” (SCOTT apud SKLIAR, 1999, p. 22). A *diversidade* cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara

normas etnocêntricas e serve para conter as diferenças (SKLIAR, 1998).

Entender a surdez e os surdos a partir da *diferença* significa uma inversão do olhar da exclusão pelo isolamento no mundo do silêncio, passando a entender a surdez como uma experiência e uma representação visual. Neste sentido, a *diferença* se constitui como uma “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR 1998, p. 13).

A modernidade que preconizou a formação de uma cultura nacional conduziu à elaboração e à criação de padrões de alfabetização universais, numa perspectiva de cultura homogênea, na qual as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinadas, ao padrão local. Neste sentido, o espaço da diferença dentro da escola de surdos foi subjugado em detrimento ao processo de normalização: a legitimação da língua oral como língua oficial da escola; a representação da surdez como *déficit*; a desvalorização de um espaço cultural e identitário das comunidades surdas.

Apesar dessa intenção de *esmagamento* cultural, os surdos mantiveram viva sua língua nos momentos de encontro, longe do olhar demarcador dos ouvintes: nos intervalos de recreio, idas ao banheiro, combinações às escondidas. Através destes movimentos de resistência, se visualiza uma nova possibilidade de viver uma identidade de grupo minoritário, atravessada por uma construção de sujeitos híbridos.

Wrigley (1996) propõe uma discussão da surdez não como uma questão de audiologia, mas, sim, como uma questão epistemológica, numa análise das relações entre

conhecimento e poder, dentro de uma perspectiva de entendimento político. O debate em torno da educação especial, no caso dos surdos, aponta, através de suas políticas, componentes ideológicos de natureza discriminatória. Essas políticas acabam constituindo-se em um espaço, no qual se produzem e reproduzem estratégias de “normalização” dos surdos em ouvintes, desconsiderando aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda. A escola especial, instituída a partir de seus diferentes aparatos – currículo, planejamento, avaliação, arquitetura – constitui um modelo de sujeito regido por concepções terapêuticas. Um sujeito que, dentro desta escola, é visto como cognitivamente incapaz de alcançar, com pleno êxito, os domínios da leitura e da escrita.

A noção instrumental da alfabetização, presente muito ainda em nossas escolas e na educação de surdos, reforçada pela inoperância da escola de vivenciar um ambiente linguístico de significado para seus alunos, se reflete em um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas, resultado dos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado de testes e provas responsáveis pela mensuração da avaliação, as competências individuais dos alunos são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização.

Na elaboração das propostas educacionais, é preciso discutir as formas como os surdos são inventados e representados, entendendo a surdez e os surdos a partir da concepção da pedagogia da diferença. Diferença que se constitui segundo relações hierárquicas e assimétricas de poder e que não deve ser entendida como sinônimo de *diversidade*, pois a diversidade, neste contexto, “se refere a

uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana” (SCOTT apud SKLIAR, 1999, p. 22). A *diversidade* cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter as diferenças (SKLIAR, 1998).

Entender a surdez e os surdos a partir da *diferença* significa uma inversão do olhar da exclusão pelo isolamento no mundo do silêncio, passando a entender a surdez como uma experiência e uma representação visual. Neste sentido, a *diferença* se constitui como uma “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR 1998, p. 13).

A modernidade que preconizou a formação de uma cultura nacional conduziu à elaboração e à criação de padrões de alfabetização universais, numa perspectiva de cultura homogênea, na qual as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinadas, ao padrão local. Neste sentido, o espaço da diferença dentro da escola de surdos foi subjugado em detrimento ao processo de normalização: a legitimação da língua oral como língua oficial da escola; a representação da surdez como *déficit*; a desvalorização de um espaço cultural e identitário das comunidades surdas.

Apesar dessa intenção de *esmagamento* cultural, os surdos mantiveram viva sua língua nos momentos de encontro, longe do olhar demarcador dos ouvintes: nos intervalos de recreio, idas ao banheiro, combinações às escondidas. Através destes movimentos de resistência, se visualiza uma nova possibilidade de viver uma identidade

de grupo minoritário, atravessada por uma construção de sujeitos híbridos.

Wrigley (1996) propõe uma discussão da surdez não como uma questão de audilogia, mas, sim, como uma questão epistemológica, numa análise das relações entre conhecimento e poder, dentro de uma perspectiva de entendimento político. O debate em torno da educação especial, no caso dos surdos, aponta, através de suas políticas, componentes ideológicos de natureza discriminatória. Essas políticas acabam constituindo-se em um espaço, no qual se produzem e reproduzem estratégias de “normalização” dos surdos em ouvintes, desconsiderando aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos da comunidade surda. A escola especial, instituída a partir de seus diferentes aparatos – currículo, planejamento, avaliação, arquitetura – constitui um modelo de sujeito regido por concepções terapêuticas. Um sujeito que, dentro desta escola, é visto como cognitivamente incapaz de alcançar, com pleno êxito, os domínios da leitura e da escrita.

A noção instrumental da alfabetização como um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas está embutida nos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado destes testes, as competências individuais das crianças são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados dos testes são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização. Em outras palavras, os resultados dos testes mais transmitem informações sociais do que funcionam como medições possíveis de habilidades, já que, em última análise, servem como indicadores do que pode ser considerado como base de conhecimento da sociedade (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 25).

Os surdos, em seu tempo de escola, um tempo do “não saber”, reproduzem em suas histórias indicadores de uma escola que avalia, que institui e que forja narrativas da não leitura e da não escrita. Em uma pedagogização do conhecimento centrado na tradução dos clássicos conceitos da alfabetização, “em um ato pelo qual o chamado alfabetizador vai ‘enchendo’ o alfabetizando com suas palavras” (FREIRE, 2002).

Como podemos manter a suposta ligação de causa e efeito entre escolarização e domínio da leitura e escrita com a constatação de que o “analfabetismo funcional” continua sendo um grave problema nos países onde o ensino fundamental, obrigatório para todos, foi praticamente alcançado? Talvez uma análise pudesse ser feita sobre as formas e instrumentos que a escola, tradicionalmente, usa para a avaliação, tendo como resultado um paradoxo entre escolarização e uso social da escrita. E se este paradoxo existe na educação para ouvintes, ele se apresenta de uma forma mais intensa na educação de surdos, pois existe nas escolas de surdos uma lacuna entre a cultura escolar e os processos históricos e sociais vividos pelos sujeitos surdos.

O não acesso à língua de sinais desde o nascimento, as histórias de vida dos surdos, as experiências das escolas oralistas, as não experiências escolares e as descobertas da identidade são elementos, na maioria das vezes, desconsiderados pela escola. Poder-se-ia dizer que o não reconhecimento destes elementos no contexto escolar se mantém na formação do “conteúdo obrigatório” das séries e níveis escolares. E, neste contexto, a língua escrita perde seu significado na prática social do cotidiano.

O conceito de alfabetização se mantém, na maioria das escolas, como uma variável independente,

supostamente separada do seu contexto social, assim como nos sugere o modelo autônomo de letramento², no qual as funções da linguagem são separadas das funções interpessoais (STREET, 1995). O modelo autônomo aposta no uso de uma linguagem objetiva e científica, numa tentativa de desconsiderar os contextos sociais. Discutindo o modelo autônomo e sugerindo um entendimento ideológico dos letramentos, Street aponta o letramento escolar como uma dentre as variedades existentes capazes de habilitar as pessoas à leitura e à escrita alfabética, sendo que a continuidade e o aperfeiçoamento dessas habilidades dependem do uso que se faz das mesmas em cada contexto.

Nesse sentido, pesquisas recentes têm apontado o modelo ideológico como sendo representativo do entendimento de que as práticas de letramentos estão estritamente ligadas a estruturas culturais e de poder de uma determinada sociedade. No modelo ideológico, não há a intenção de negar as habilidades cognitivas de ler e escrever, ele as considera e as entende como imanentes, encapsuladas em culturas inteiras e em estruturas de poder (STREET, 1995).

Para a leitura deste modelo, o letramento deixa de ocupar um lugar de instrumento descolado da cultura para se constituir nos letramentos que interessam a uma população. São noções utilizadas pelas pessoas na sua vida cotidiana, cujos usos são práticos e imediatos e não um letramento disseminado a todos e ausente de usos conectados com suas práticas sociais.

Ser alfabetizado refere-se a “um processo social mais do que a habilidades e competências individuais no uso da leitura e da escrita” (MARZOLA, 1998, p. 109). Neste

sentido, os letramentos construídos através das práticas sociais e pelas especificidades de cada contexto cultural produzem um processo em que alfabetizados e analfabetos se expressam enquanto categorias relacionais, entendidas na sua articulação com outras categorias sociais, como gênero, raça, classe. É através da pedagogização que se confere ao letramento escolar características de exclusividade, transformando “invisíveis” os letramentos produzidos na família e na comunidade.

Esse entendimento aponta a noção de contexto ligada a uma concepção de letramento enquanto práticas comunicativas, nas quais o uso da língua é considerado como um processo social, o que faz com que devam ser observadas, nas análises, os elementos linguísticos. Assim como a língua de sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e, como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim resultado de uma determinação social, dada em uma comunidade. Desta forma, entende-se letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassam os limites determinados pelas instituições escolares.

A língua escrita ocupa um lugar fundamental ao se falar em letramentos, como algo que é dado pelo social e pela importância que se atribui na comunidade. Deste modo, nas escolas de surdos, a língua escrita se mantém como uma situação de “permanente problema”, pois ela ocupa um lugar de centralidade, dentro de um modelo autônomo, no qual sua significação é dada pela instituição e não pelas relações sociais.

A escrita não pode ser apenas entendida como um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais quando exigido, mas, sim, como um conjunto de práticas

socialmente construídas que caracteriza a concepção de letramentos a partir de questões de “o quê, como, quando e por que ler e escrever” (SOARES, 1998). Amplia-se, assim, o conceito da dimensão individual de alfabetizado – um atributo pessoal das tecnologias mentais complementares de ler e escrever – para um conceito da dimensão social.

Os letramentos entendidos como fenômenos culturais compreendem um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais de seu uso. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Letramento não necessita ser associado com escolarização ou pedagogia. Faz-se necessário adotar uma concepção de letramento como prática social de leitura e escrita, evitando julgamentos de valor quanto à relativa superioridade do letramento escolar sobre outros letramentos (STREET, 1995).

As pesquisas que desenvolvem o tema da língua escrita na educação de surdos, em sua significativa maioria, apresentam análises em torno de três eixos. Um deles relaciona-se com as preocupações no campo da didática, enquanto recursos e estratégias escolares de ensino da língua escrita. Outro eixo diz respeito aos aspectos relacionados ao código, destacando as produções em língua escrita dos alunos. O terceiro eixo situa-se nas questões que envolvem a discussão de desenvolvimento, onde são apresentados os estudos que envolvem a L1 – a língua de sinais – e a L2 – língua portuguesa. As discussões de código, desenvolvimento e didática aparecem em algumas pesquisas como elementos concomitantes de análise.

Tradicionalmente, muitos estudos têm concentrado suas pesquisas no desenvolvimento lexical ou sintático ao nível da sentença. Estes estudos, de perfil comparativo, revelam que a performance de estudantes surdos é significativamente mais baixa que seus pares ouvintes (MUSSELMAN; SZANTO, 1998).

Pesquisas, como a que foi realizada por Viader, Pertusa e Vinardell (1999), nos apresentam um estudo comparativo entre professores surdos e ouvintes no emprego de estratégias e recursos, com ênfase nos aspectos linguísticos, em situações de aprendizagem da língua escrita. Esse trabalho aponta uma investigação com perfil didático, de recursos utilizados para o ensino da língua escrita, através de uma análise sobre a tarefa do ensinar. Indica que os professores de alunos surdos devem ser, preferencialmente, professores surdos com um perfil bilíngue bicultural, com habilidade dos distintos recursos linguísticos que derivam do domínio competente da língua de sinais. Quando o professor for ouvinte, é importante uma imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática a partir das bases culturais.

O ensino da língua portuguesa, entendido como o ensino de uma língua instrumental, com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades da leitura e produção escrita, será potencializado se o aluno estiver imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua. O uso da língua escrita não é uma decisão individual, e sim o resultado de uma determinação social. “As crianças adquirem o domínio da língua escrita somente se se encontram em um ‘entorno de leitura’, assim como somente adquirem o domínio da língua primeira se se

encontram em um ‘entorno linguístico’” (SÁNCHEZ, 1999, p. 42).

Nos últimos anos, inúmeras investigações têm se preocupado em apontar a língua de sinais como o instrumento de mediação mais forte para facilitar o acesso à língua escrita (HOCEVAR; CASTILHA; DUHART apud SKLIAR, 1999). Vários estudos, citados por Botelho (1998), sobre a análise da escrita do surdo mostram que as crianças crescidas com a língua de sinais desde muito cedo tendem a ter um desempenho melhor, em todas as áreas acadêmicas, que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida.

Para um língua ser considerada natural, deve existir uma comunidade que a tenha como instrumento de comunicação. No caso das línguas de sinais, a comunidade de surdos preenche esse requisito, constituindo um grupo social diferenciado. O uso da língua de sinais oferece aos surdos um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal, com um lugar social próprio. Por trás desse símbolo, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal.

Os estudos surdos remetem à observação de que o grau de perda auditiva não é, em nenhuma comunidade de surdos conhecida, um fator determinante de inclusão ou exclusão do grupo. A comunidade de surdos se identifica essencialmente pela língua que usa. A língua comum dá ao grupo dos surdos um sentido de identidade corporativa e de solidariedade.

A comunicação viso-espacial, não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Nas escolas, os professores ouvintes são “estrangeiros” que se

aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral – auditiva: a fala como ato cotidiano de comunicação.

O conhecimento de códigos, do ver e do olhar de uma cultura visual, possibilita outras interpretações e favorece os “estrangeiros” que se aproximam da comunidade de pessoas surdas. Isto significa uma atenção especial à língua de sinais, às formas de narração e de expressão. Na aplicação do modelo médico do corpo, herdado do século XIX, a surdez é comumente vista como uma simples “condição”. Porém, a declaração de uma identidade cultural distinta, que vem acompanhando o ressurgimento da “consciência dos surdos” (WRIGLEY, 1998), nas duas últimas décadas, força a reavaliação dessa e de outras identidades excluídas das equações do “normal”.

Dentro das salas de aula, muitos outros fatores influenciam e moldam o resultado dos processos de aprendizagem, mas o que é proeminente é a linguagem – o meio de todo o intercâmbio educacional. Enquanto outros fatores têm sido reconhecidos como importantes para o sucesso escolar, as diferenças de linguagem, até recentemente, tinham sido ignoradas com frequência e consideradas como prejuízos para o processo de aprendizagem. Entretanto, uma vez que o caráter essencial do processo de aprendizagem escolar é intercâmbio verbal, são as diferenças no uso da linguagem que tendem a ser e a continuar sendo o maior foco de preocupação.

Os alunos podem chegar à escola como falantes competentes da língua, mas sua competência toma a forma de uma variedade de dialetos. Dependendo de quais são estes dialetos, isso afetará o modo como o alunos serão

julgados, não apenas em seu desempenho verbal mas também em questões de atitude e motivação. O conhecimento válido é uma criação da sociedade, de sua ideologia do aprendizado e da pedagogia.

O sistema educacional burocraticamente organizado, desenvolvido nos últimos cinquenta anos, é acompanhado por uma pedagogia que salienta a melhoria das chances de vida através do aprendizado escolar. Deste modo, a escolarização torna-se força legitimadora proeminente para o ingresso e o progresso em uma sociedade tecnológica. Em uma sociedade escolarizada, a escolarização torna-se o árbitro das conquistas, não apenas durante o período da infância, mas para o treinamento e o aprendizado ao longo de toda a vida do indivíduo.

Em seu texto, Magda Soares (1998) discute a organização do sistema escolar que estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em que períodos e em que sequência deve se dar o aprendizado, com avaliações pré-determinadas, fragmentando e traduzindo o conhecimento em habilidades arbitradas pela escola. A consequência é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distantes das práticas da escrita que realmente ocorrem fora do contexto escolar.

A identidade, que é definida historicamente e não biologicamente (HALL, 1999), é formada ao longo do tempo, não como algo inato, nem pré-definido, estando sempre incompleta, em processo contínuo de formação. Ao discutir o papel da língua de sinais na vida dos surdos, inclusive dentro da instituição escolar, marca-se o entendimento que a língua é um sistema social e não um sistema

puramente individual, ela se dá culturalmente, numa construção coletiva.

Nesse sentido, falar de uma língua não significa apenas “expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 1997b, p. 44). A escola que, muitas vezes, não considera as construções culturais da comunidade surda, desvaloriza um mundo de significações vivido por uma língua ausente no seu currículo. Uma escola que, ao comparar produções da língua escrita entre os alunos surdos e alunos ouvintes, alimenta o discurso da homogeneização e reclama os “problemas de aprendizagem da língua escrita pelos alunos surdos”.

As práticas oralistas constituem um poder voltado para a regulação, para a vigilância. Esse poder tem como objetivo principal produzir sujeitos dóceis e normalizados para as práticas pedagógicas terapêuticas. As mudanças que impulsionam um novo processo pedagógico institucional na educação de surdos têm como condição fundamental o desafio produzido pelo movimento cultural da comunidade dos surdos e pelos equívocos institucionais da educação especial. Desafio que, de acordo com Lane (1992), é o de deixarmos de pensar nas pessoas culturalmente³ surdas como pessoas ouvintes que perderam a audição e passarmos a entendê-las como membros de uma minoria linguística, tão potencialmente capaz e com igual direito de emancipação.

A escolarização, ao se referir aos processos de letramento, deve considerar, como objeto de análise, as condições materiais, culturais e históricas em que ocorre a leitura e a escrita. Neste sentido, é fundamental que a

escola se preocupe em como, onde, por que e para quem o letramento é transmitido, da atribuição dos significados e dos usos que dele são feitos; das expectativas esperadas com a aquisição das habilidades alfabéticas e quais dessas expectativas são realizadas; e das diferenças estabelecidas a partir da condição social dos letramentos entre a população.

A escrita deve ser compreendida e pensada segundo os usos, as necessidades e particularidades de cada grupo social. Estudos que, de certa maneira, desvalorizam as culturas e grupos sociais sem escrita partem da ótica de um pesquisador letrado que toma como referencial os valores e modos de significação específicos de sua cultura (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002).

A alquimia das matérias escolares, como práticas reguladoras, é discutida por Popkewitz (2001) em um seu livro *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Em um dos capítulos, indica e explora três níveis que envolvem a alquimia da instrução: o conteúdo do currículo – fragmentos de informação, ênfase em determinados recursos textuais e ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação. Popkewitz pensa a alquimia das matérias escolares como “incorporada na estrutura dos discursos que organizam, diferenciam e normalizam as ações do ensino e das crianças”, jovens e adultos (p. 105). Quando o conhecimento é considerado estável e hierárquico, o propósito do ensino torna-se organizar e reorganizar o modo como os alunos pensam e raciocinam, na crença de que a ciência e a racionalidade proporcionarão um mundo melhor.

Reconhece-se que a escolarização é um fator importante na promoção de habilidades e de comportamentos relacionados ao letramento, entretanto, há escassas evidências disponíveis que confirmam que tal postulado também é válido quando os sujeitos da escolarização são jovens e adultos trabalhadores, excluídos da escola na infância, excluídos dos contextos profissionais e culturais que favoreceriam práticas de leitura e escrita (MAZAGÃO, 2001). Os letramentos sociais estão ainda invisíveis em um modelo escolar que avalia a escrita e a leitura centrada nos testes de competências.

A alteridade⁴ surda, inventada e excluída a partir dos preceitos da normalidade, é produto de uma história colonial que pensa sobre o outro, fala sobre o outro e produz o outro. Uma história traduzida nos textos oficiais que, na sua maioria, narram a vida dos surdos através do ponto de vista dos ouvintes. Uma história traduzida no cotidiano da escola, que tolera, com hostilidade nacionalista, as línguas e as culturas da alteridade. Uma escola que “permite” e assiste ao estrangeiro, com olhares de excentricidade. Que, pela norma, captura e nomeia esse estrangeiro.

Nos territórios da escola, para ser entendida e aceita, a alteridade deve despedir-se de suas marcas de identidade, deve ser como os demais, deve ser normal. Assim, os princípios normalizadores da escola, travestidos com diferentes roupagens nos diferentes tempos, espreitam de longe, regulam e controlam ao fazer de conta que o outro não indaga, que não resiste e, portanto, não existe.

A educação, que tem em si a preocupação com a produção, com competências institucionalizadas, conhecimentos aceitos, produz educadores em uma vocação de totalidade, de presença e de permanência; um educador

que sabe e que institui saberes. E, com seu saber, seu poder e sua vontade, pretende projetar e fabricar a vida, o tempo, as palavras, o pensamento e a normalidade no outro. Educadores que, abraçados em projetos missionários, projetam sua vida na vida futura, seu tempo no tempo futuro e sua humanidade na humanidade futura (LARROSA, 2001).

No entanto, as práticas seculares de colonização dos surdos perdem referências no surgimento dos movimentos de resistência das comunidades surdas. Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contracultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, muito além do “reconhecimento” e “oficialização” da língua de sinais. Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda.

A pretensão soberana do educador na sua vocação de totalidade se conclui em ações totalizantes e totalitárias. Porém, quando a educação se relaciona com o descobrir, com as impossibilidades, quando ela tem a ver não com a produção do outro, quando o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência, se abandona os preceitos da propriedade, do domínio sobre o saber do outro.

Só é capaz de dar uma outra vida aquele que aceita a morte de sua própria vida; só é capaz de dar um outro tempo aquele que aceita a morte de seu próprio tempo; só é capaz de dar outra palavra aquele que aceita a morte de suas próprias palavras; só é capaz de dar um outro pensamento aquele que aceita a morte de seu próprio pensamento; só é capaz de dar uma outra humanidade aquele que aceita a morte de sua própria humanidade. Porque só aceitando essa morte e essa ausência que se faz

fecunda essa vida, esse tempo, essas palavras, esse pensamento. (LARROSA, 2001, p. 293-294).

O aprendido não é propriedade do educador, e é isso que mantém os alunos na escola. O aprendido não se reduz ao nosso ensinar que impõe. Aprender é descobrir um tesouro, cujo segredo jamais nos será revelado, pois aprender é acontecimento na identidade do outro e na sua intimidade. Uma pedagogia do acontecimento pressupõe romper com a ideia da educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir ao outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento: “irrompe na continuidade temporal e atrai a nossa atenção. Quebra a nossa tendência a um saber já dado. Nos obriga a começar desde o princípio” (ZAMBONI apud SKLIAR, 2002a, p. 12).

Ao longo da sua história cultural, as línguas, através dos modos de entender e falar dos povos, foram impondo modificações aos profissionais eruditos da língua culta, pois já não se fala e não se escreve mais como está na gramática. Neste sentido, o professor de português, profissional do catálogo da norma culta, se vê perdido no emaranhado das criações populares e nas fantásticas criações dos sistemas da escrita lidos nas trocas de *e-mails*. Escritas que não constam no manual de formação do professor.

E, nesse jogo das *gramáticas*, o professor de surdos, ao perceber a aproximação da escola de uma nova forma de escrita, a língua escrita de sinais, arma-se de todos os argumentos para inviabilizar o “incômodo” ao currículo e, antes de qualquer aproximação efetiva, nega a sua importância. Pelas negativas que se agarram ao

“nacionalismo” da língua, poucas experiências têm acontecido na aproximação dos surdos com a língua escrita de sinais.

No Brasil, não há nenhuma escola para surdos que tenha escrita de língua de sinais em seu currículo. Algumas escolas incluíram no currículo a língua de sinais em sua modalidade gestual, na maioria das vezes com carga horária inferior às demais disciplinas e com programas de inserção de língua para aquisição de vocabulários, desconsiderando as aprendizagens da gramática, semântica, pragmática, sintaxe, instrumental indispensável ao considerar a importância de uma língua. Fica, então, apenas nos tempos do currículo, uma “permissão” para aprender uma língua de apoio ao que se objetiva ensinar: o português escrito. E a escrita da língua de sinais, nessa perspectiva, não encontra lugar em uma relação de poder marcada pela norma.

A escrita de língua de sinais está para nós, os surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado, do qual até agora temos ficado à margem. Durante todos os séculos da civilização ocidental, a escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua que não podiam compreender bem, vivendo, com isso, uma grande limitação (RANGEL; STUMPF, 2003).

A pedagogização dos letramentos nos impõe formas fixas de lidar com o texto escrito e não aceita o que escapa desse modelo. Se conseguirmos nos distanciar dessas imposições, poderemos observar que a escrita aparece inserida em contextos visuais. É assim que a vemos nas ruas,

em cartazes e nos livros, em meio a figuras, desenhos e símbolos. Gnerre (1985) nos lembra que estamos em contato com diferentes formas de comunicação visual: “O que nós consideramos ‘escrita’ coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos escrita” (p. 31). A escola, que se intitula instituição privilegiada de constituição dos saberes escriturais, das diversas formas sociais escritas que se realizam nos múltiplos campos das práticas sociais, deve ter presente, antes de tudo, que o que se constrói pela escrita são relações da língua com o mundo. Este fato faz diferença, pois, historicamente, o trabalho escolar tem sido construído a partir de uma visão da norma da língua, distanciando os alunos dos usos da língua da vida social.

E é a essa visão de norma que a escola se apega para ignorar a língua escrita de sinais, justificando-se ao não reconhecê-la e ao traduzi-la como uma *invenção* que não tem existência, pois pergunta: *quem a usa?* Se a escola é a instituição privilegiada da transmissão de saberes escritos e se os surdos não usam a língua escrita de sinais, também é porque a escola ainda não promoveu seu encontro e segue usando o catálogo para ensinar uma língua com marcas da oralidade em tempos que, nos documentos, a escola se propõe na diferença.

A escola, através do seu currículo totalizante, produziu a ilusão de que só há um jeito correto de se escrever o português, um português regulado pelas normas gramaticais da norma culta, da norma padrão. A escola, nos tempos modernos, tolera o “desvio” no seu discurso de incluir os diversos, “aceita” o que incomoda o currículo, “hospeda” culturas, línguas, tempos e formas de aprender

que perturbam, no entanto sobrevivem nos alicerces do valor da norma.

Na tentativa de romper com as lógicas da formação, é fundamental questionar as justificativas impostas pela norma que se satisfaz em argumentos monolíngues (SOUZA, 2002). E é nessa tentativa que os surdos têm incomodado a escola, perturbam ao reclamarem uma escola para si, na qual a língua de sinais, língua da sua comunidade, seja a língua da escola e não apenas instrumento de mediação na formalização da escrita do português.

Ao fazerem esse pedido, eles interpelam a ilusão, tão cara para muitos e, vale dizer, tão valiosa politicamente para o Estado, de que somos um país de uma etnia só, de uma língua só, de uma identidade só, de uma cultura única e que, portanto, sua população compõe um país que precisa ter uma escola que fale a mesma língua com todos (SOUZA, 2002, p. 139).

As lições⁵ de saber não se simplificam na transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, das letras que existem na escrita, mas, sim, na cumplicidade do ensinar e aprender daqueles que se encontram no comum, que está dividido em si mesmo, distendido, multiplicado, disseminado, heterogeneizado. O encontro no comum é um encontro com o desejo de saber, um encontro que é pensado de muitas maneiras, “aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras” (LARROSA, 1998, p. 179).

O ensinar, que se propõe emancipatório, tem na prática da liberdade uma relação contrária à síntese, à totalização, à generalização. A amizade no ensinar e aprender

consiste em estar inquietados pelo mesmo. O mesmo que não se traduz na forma única do saber. O mesmo que motiva, que desacomoda, que escreve seu texto, que compartilha sua leitura, que redescobre o prazer e que se desafoga do erro. O mesmo que a comunidade surda mobiliza para dizer sobre a escola dos seus desejos. Para talvez, na cumplicidade do desejo, o professor redescobrir as *lições* das escritas dos seus alunos.



REFERÊNCIA

BHABHA, Homii. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOTELHO, Paula. A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: PPGEDU, 1998.

COOK-GRUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. V. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: GNERRE,

- M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 15-61.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation: cultural representation and signifying practires*. London: Sage, 1999.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra; TESKE, Ottmar (orgs.). *Letramento e minorias: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2001 p. 56-61.
- MARZOLA, Norma R. Política cultural e alfabetismos. In: *Coletâneas do Programa Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, v. 6, n.º16, 1998, p. 108 –112.
- MAZAGÃO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001
- MUSSELMAN, Carol e SZANTO, Sarnia. The written language of deaf adolescents: patterns of performace. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Edacacion*. Oxford: Oxford University Press, v. 3 n.º3, 1998, p. 245-247
- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne. Uma pedagogia da diferença para o surdo. In: *CD-ROOM do II Fórum Letramentos e Minorias*, São Paulo, 2003.

SILVA, Thomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SANCHEZ, Carlos. A língua escrita: esse esquivo objeto da pedagogia para surdos e ouvintes. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilingue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.

SKLIAR, Carlos. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, v.24, n. 2. Porto Alegre, 1999. p.15-32.

_____. ¿Y si el outro no estuviera ahí...? Notas para una pedagogia de la alteridad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-32.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta: linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Cláudia; HARRISON,

Kathryn; CAMPOS, Sandra; TESKE, Ottmar (orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 136-143.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIADER, Maria Pilar Fernandez, PERTUSA, Esther e VINARDELL, Marta. Importância das estratégias e recursos da professora surda no processo de ensino aprendizagem da língua escrita. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999. p. 47-57.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

1 Wrigley (1996).

2 Kleiman (1995), Soares (1998) e Tfouni (2000) utilizam o termo *letramento* ao traduzir *literacy*. Adotarei esta tradução, no entanto a usarei no plural: *letramentos*, por considerar as diferentes experiências vividas e pensadas nas relações com os códigos de leitura e escrita, para além da pedagogização (referência que pode ser encontrada no Capítulo 1, quando escrevo o *Roteiro*).

3 Culturalmente surdas são as pessoas surdas que se reconhecem na sua comunidade e fazem uso da língua de sinais.

4 Alteridade: a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (SILVA, 2000b).

5 Lições é termo utilizado por Jorge Larrosa no texto Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade, em seu livro *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.

CAPÍTULO 7

IDENTIDADE E CULTURA SURDA

Graciele Marjana Kraemer

O presente texto propõe algumas reflexões sobre os processos que envolvem a constituição da identidade e da cultura, em específico, a identidade e a cultura dos sujeitos surdos. Entendendo, inicialmente, que a cultura pode ser vista como um campo de lutas em torno da significação social, ou seja, a cultura é “onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 1999, p.143).

Ao partir dessa lógica, percebo a cultura como um campo onde são produzidas diferentes posições de sujeitos e de identidades. É no campo cultural que se estabelecem formas de ser e de se relacionar com os sujeitos e o contexto social mais amplo. Assim, na parte inicial deste texto, abordo aspectos relacionados ao contexto histórico da educação de surdos no Brasil. Em seguida, volto meu olhar às questões que envolvem a cultura e a identidade dos sujeitos surdos.

7.1 Breve contexto histórico da educação de surdos

Realizar uma discussão sobre aspectos que constituem a identidade e a cultura dos sujeitos surdos em um primeiro momento soa como algo desafiador para quem ocupa uma posição diferente: a de ouvinte. Entretanto, como profissional que atua na educação de surdos, entendendo ser produtivo iniciar essa discussão a partir do contexto educacional. Com isso, volto inicialmente minha atenção para as práticas que vêm sendo operadas em prol da educação dos surdos a partir do século XIX, no cenário brasileiro.

A proposta de educar os surdos inicia-se, no Brasil, no período imperial. No ano de 1857, foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Meninos Surdos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Este instituto foi o primeiro centro de referência, no Brasil, para o atendimento educacional dos surdos, mantendo-se até os nossos dias como um importante espaço de articulação política para os surdos.

Durante o período que abrange os anos sessenta até a segunda metade dos anos noventa do século XX, espaços, profissionais e instituições com conhecimentos especializados estavam organizados para promover a educação dos surdos: é o denominado campo da educação especial. A orientação profissional, nesse período, estava voltada à reabilitação e/ou normalização dos surdos, uma vez que:

A proposição do princípio da normalização contribuiu com a idéia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade. Este modelo caracterizou-se, gradativamente, pela desinstitucionalização dessas pessoas e pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições não

residenciais, embora ainda segregadoras (BRASIL, 2004, p.13).

Prevalecia, nessa concepção, a ideia de que as deficiências poderiam ser tratadas readaptando as pessoas com deficiência a um determinado padrão estabelecido como normal. No que se refere aos sujeitos surdos, entendia-se que era fundamental ensiná-los a produzir a comunicação oral, para isso, era produtivo treinar a sua fala e sua leitura labial. Nessa forma de compreender o sujeito surdo, prevalecia a ideia de que a comunicação apenas poderia se estabelecer de forma oral, da mesma maneira que os ouvintes a realizavam.

A partir da segunda metade da década de noventa do século passado, outra proposta político-educacional passa a pautar a educação dos sujeitos surdos – a perspectiva da educação inclusiva. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 01).

Nessa proposta, a ideia de que todos devem ter garantido o acesso e a participação nas escolas regulares faz com que os surdos sejam orientados a frequentar, como espaços de educação, as escolas regulares. Entende-se, nessa proposta político-educacional, que todos devem ter respeitado o direito à educação, sob as mesmas condições de acesso e garantidas as necessidades específicas que cada sujeito requer. Por meio da proposta de uma educação inclusiva, entende-se que o Brasil passa a constituir um paradigma educacional que “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à

idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 01).

Entretanto, perante essa política educacional, onde a igualdade e a diferença são conjugadas como valores indissociáveis, cabe questionar: como se prevê condições para a constituição da identidade surda? Como é pensada a diferença cultural frente à política de inclusão dos surdos na escola regular? Ao tencionar essa problematização, passo a problematizar aspectos que englobam o processo de constituição da identidade e da cultura dos sujeitos.

7.2 Cultura e identidade: aspectos gerais

Na contemporaneidade, problematizar as identidades culturais dos sujeitos implica pensar alguns aspectos que norteiam o discurso em torno do conceito de “identidade”. Não se pode perder de vista que esse conceito – de identidade – encontra-se, em nossos dias, sujeito a uma severa crítica. Hall (2000) argumenta que se está efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada.

Cada sujeito pode, no decurso de sua vida, vivenciar processos múltiplos de identificação. Com isso, entende-se que é improdutivo buscar por uma única identidade, ou então afirmar que todos os sujeitos que participam de um mesmo grupo cultural vivenciam a singularidade do mesmo processo de constituição da identidade. As identidades dos sujeitos são múltiplas, e em função das

variadas posições assumidas por cada um se elabora um processo de identificação próprio a cada sujeito.

Ao entender a noção de identidade a partir do campo cultural, distancio a possibilidade de associação a um terreno puramente psicológico. No campo da psicologia, muitas vezes, a identidade é entendida como uma essência, uma coisa da natureza, algo que nasce com o indivíduo e está sempre ali. A identidade cultural ou social, entendida a partir dos Estudos Culturais, é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos, ou seja, aquilo que eles são. Nessa perspectiva teórica – dos Estudos Culturais – a identidade não existe naturalmente, ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros, portanto ela não é única, fixa, tampouco estável.

Trata-se, portanto, de pensar que as identidades são construídas dentro das culturas e não fora delas. Isso significa dizer que as identidades são produzidas no interior dos discursos culturais e sociais. Neste contexto, a cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo. Este processo representa uma mudança abrangente e fundamental na forma de compreender a constituição das identidades, uma vez que se passa a entender as identidades sendo constituídas e transformadas a partir dos sistemas culturais que as representam e as interpelam.

Ao articular a identidade com a cultura, ou melhor, na compreensão de que a identidade é construída por meio da cultura, é importante marcar o que se pode compreender por cultura. Para a Antropologia, campo especializado no estudo das culturas, não há como estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, não há como

determinar que uma cultura tenha mais valor que outra, pois todas as culturas são antropológicamente equivalentes. É, portanto, impossível estabelecer algum critério que diga que determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Um exemplo dessa dificuldade de dividir as questões culturais entre o que seria cultura e o que não seria, está no fato de pensarmos como as comunidades de grupos subalternos vivem suas experiências culturais. Pode-se afirmar que as línguas faladas em determinadas tribos indígenas não são línguas? Ou que as mulheres são mais sentimentais que os homens e, por isso, menos inteligentes? E que a língua utilizada pelas comunidades surdas não é uma língua, e sim um conjunto de sinais, e, por isso, eles são sujeitos sem cultura?

Todas essas perguntas podem ter respostas tanto positivas quanto negativas, isso vai depender das representações que construímos sobre esses grupos ao longo da nossa trajetória de vida. Se no transcorrer do nosso cotidiano somos bombardeados por informações que são veiculadas pelos diferentes meios de comunicação que, por exemplo, narram os ciganos como sujeitos que são sujos, alcoólatras, promíscuos, que tipo de representação será produzida acerca desses sujeitos? O mesmo ocorre com os sujeitos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais; se estamos habituados a vê-los como “coitadinhos”, “doentes”, “incapazes”, o que esperar desses sujeitos?

As representações – formas como vemos, narramos e produzimos o outro – estão associadas ao campo cultural. Analisando o ambiente escolar e partindo de um currículo, onde a centralidade do trabalho está em atender somente

os padrões culturais dos grupos dominantes, é evidente que a cultura dos grupos que não se encaixam a essa “cultura normal”, tida como a cultura dominante, será discriminada. É o caso, por exemplo, dos alunos provenientes de processos de imigração (alemães, italianas, polonesas) terem que se submeter a um currículo onde as variações linguísticas são banidas em nome do “falar corretamente o português” – a língua oficial do país. O que dizer então de comunidades linguísticas que não falam a língua da maioria, como é o caso dos sujeitos surdos?

Como estes, existem muitos outros exemplos da forma como, por meio de um conjunto de representações, algumas culturas são inventadas como “alta cultura” ou “cultura burguesa” e outras como “baixa cultura” ou “cultura de massa”¹. Vale lembrar, como já referido anteriormente, não se trata de entender a cultura a partir dessa divisão, o que pretendo apontar é como essa divisão se estabelece a partir do jogo diário das representações. Entretanto, a cultura não é somente o modo de vida de uma sociedade ou a experiência vivida de qualquer agrupamento humano, ela é um campo de luta em torno da significação do social.

Nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, é possível observar a luta de grupos minoritários, por meio dos movimentos sociais, em manter suas posições culturais. Grupos afrodescendentes, comunidades indígenas, o movimento sem terra, as pessoas com deficiência (cegos, surdos, cadeirantes, déficit cognitivo etc.), todos estão envolvidos neste jogo: a busca pelas próprias identidades sociais e culturais.

Os movimentos em torno de práticas de significação cultural, próprios dos grupos minoritários, se

desenvolvem no interior de processos de representação. No processo de representação, a identidade dominante é aquela que regula todas as demais, onde a identidade do homem branco, letrado, heterossexual é apresentada como a norma padrão. As demais, desviantes desse padrão, são as identidades marcadas pela falta, são identidades que carregam o peso da representação de sua inferioridade frente à identidade padrão.

Operando com esse conceito (de representação), vale entender que tanto a identidade quanto a representação são políticas, pois ambas atuam na constituição dos diferentes grupos sociais e culturais. A representação atua por meio de um processo de significação em que estão associados o significado (conceito) e o significante (a marca, o objeto) que atua na forma como narramos e produzimos o outro.

Para Hall (2005), a representação é a produção de significados através da linguagem. As diferentes linguagens são centrais para a cultura, pois são elas que abarcam os valores e os códigos que permitem os diálogos, ou seja, permitem que os sujeitos possam interpretar o mundo, as relações sociais estabelecidas em diferentes momentos, de maneira mais ou menos próxima a se tornarem membros de uma cultura. A representação está estreitamente associada ao olhar, à visão. De uma forma ou de outra, a questão do olhar, tal como a representação, tem estado no centro da análise cultural. Segundo Silva (2001, p. 61), “é na representação que o visível se torna dizível”.

A constituição da identidade se dá na referência a um “outro”, ou seja, sou aquilo que o outro não é, se sou brasileira, não sou italiana, não sou o que o outro é. Para Silva (1999), portanto, a diferença pode ser considerada

um produto que deriva da identidade, ou seja, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (SILVA, 1999, p. 75-76). Ambas, identidade e diferença, encontram-se correlacionadas, uma depende da outra para sua existência e produtividade.

Com isso, pode-se entender que a identidade está diretamente associada à alteridade, uma vez que, ao tomar a identidade como referência, temos a tendência de “tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 1999, p. 76). Como mulher branca, brasileira, não poderei ser americana, nem negra. Portanto, as identidades “são categorias inerentemente sociais e políticas. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento” (SILVA, 2001, p. 26).

A identidade é marcada por símbolos, ou seja, ocorre uma relação entre a identidade da pessoa e o que ela usa, assim como ela também é relacional. Com efeito, à primeira vista, parece complexa essa definição, porém, a identidade necessita, para a sua existência, de algo fora dela. Isto é, para a constituição da minha identidade brasileira, eu necessito que existam outras identidades, como a identidade argentina, paraguaia, francesa, alemã e assim por diante, que, por sua vez, diferem da minha identidade brasileira, mas que, por outro lado, fornecem as condições para que ela exista.

Dessa forma, a identidade passa a ser marcada pela diferença, e esta se sustenta na exclusão. Isto é, ao passo que sou brasileiro, não posso ser argentino e vice-versa. Por outro lado, a identidade ouvinte necessita padronizar a surdez como uma deficiência para que ela seja

identificada como a norma. Nessa perspectiva, a identidade ouvinte, na sua constituição, necessita da identidade surda para estabelecer a sua própria referência como norma. Na referência da identidade ouvinte como norma, a identidade surda passa a ser aquela que desvia, aquela que se localiza no espaço da diferença, da alteridade e que, entretanto, estabelece as condições para que a norma ouvinte se efetive.

Trata-se, com isso, de pensar que a identidade também é constituída no interior dos processos históricos, uma vez que “somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, que naturalmente, exista” (SILVA, 2001, p. 26). Nas diferentes interações sociais, nos espaços que circulamos, que estudamos, trabalhamos, nos divertimos é que vamos constituindo parte daquilo que somos. Por isso, não há um espaço determinado, ou um tempo específico para a constituição da identidade. São as diferentes experiências, vivenciadas em diversos momentos, que circulam em nossas formas de ser e de agir.

Vivenciamos uma época em que estão ocorrendo mudanças que afetam as bases culturais nacionais, de gênero, de classe, de etnia etc., assim como mudam a nossa própria identidade. A partir disto, ocorre, simultaneamente, um “duplo descentramento”, pois somos, ao mesmo tempo, deslocados do nosso mundo cultural e social e também de nós próprios, constituindo, assim, conforme Hall (2000), uma “crise de identidade”. As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais vivenciadas pelo sujeito contemporâneo contribuem de forma significativa nesse processo de “crise de identidade”.

Hall entende que a constituição das identidades “tem a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (2000, p. 40). O sujeito passa a ser entendido como sendo constituído no interior da história, entretanto, ele também está a ela conectado, sendo que o próprio conceito de sujeito pode ser considerado como uma invenção historicamente determinada. Com isso, saímos de uma ideia que remete à compreensão de um sujeito desde sempre aí, um sujeito historicamente determinado.

São as diversas condições sociais, econômicas, culturais, tecnológicas que interferem na constituição de cada indivíduo. A partir de suas interações e das condições que possibilitam essas interações, cada sujeito internaliza formas específicas de se relacionar com os outros, com o meio e com ele próprio.

Para Costa (2000), as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado, onde os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Desta forma, pode-se compreender que a identidade está relacionada com aquilo que é produzido pela linguagem. Os discursos organizam formas de identificação e de representação dos sujeitos e, no caso dos surdos, isso não se processa de forma diferente.

7.3 Experiências culturais e identitárias dos sujeitos surdos

No que se refere aos surdos, a identidade também passa a ser entendida como sendo constituída de forma

múltipla e descentrada. Com isso, os surdos não podem ser definidos como um grupo que vivencia suas experiências da mesma forma, como membros de uma comunidade homogênea. Cada sujeito estabelece experiências culturais e identitárias de forma particular e multifacetada. Cada indivíduo é interpelado de diferentes formas pelos discursos que constituem as práticas às quais se encontram vinculados.

Por meio das vivências particulares, cada sujeito elabora e internaliza fragmentos que se alinham a outras experiências suas e passam a constituir nele – no sujeito surdo – formas particulares de entender e interagir nas relações sociais. Na interação entre os sujeitos, diversos significados entrecruzam-se, são fatos que marcaram sua infância, seu processo educacional, suas relações familiares, suas experiências em diferentes espaços sociais que vão constituindo modos de ser e de agir.

A partir dessas diferentes formas de compreender e interagir com o mundo é que passam a ser constituídas práticas que corroboram nos processos de constituição da identidade dos sujeitos surdos. Nessa proposta, a identidade e a cultura surda tornam-se elementos coadjuvantes nos processos de significação cultural que possibilitam inventar a surdez como uma condição cultural diferente.

Viver a experiência linguística de uma educação pautada em uma proposta bilíngue é uma das formas de constituição da identidade surda. Nem todos os surdos, entretanto, vivenciam da mesma maneira a sua posição identitária. Alguns surdos optam por implantes cocleares, pelo uso de aparelhos auditivos e/ou recursos que possibilitem algum recurso auditivo. São sujeitos que buscam,

em sua constituição, assemelhar-se às características de outros grupos, neste caso, os ouvintes.

Outros sujeitos surdos fazem a opção de vivenciar suas experiências a partir de uma perspectiva cultural. Nesse contexto, a língua de sinais é um operador importante na constituição da identidade surda. É por meio de práticas visuais que se constituem elementos significativos no desenvolvimento dos sujeitos e em suas interações. Nessa forma de interação com o mundo, a condição da surdez não se apresenta como uma patologia, um problema a ser resolvido e/ou corrigido. Ser surdo significa experimentar de outras formas as vivências pessoais. Ser surdo, a partir de um contexto cultural, significa dialogar com os indivíduos a partir de outra língua: a língua de sinais.

Na interface dessa outra condição de dialogar com a sociedade, vivencia-se a possibilidade de lançar um novo olhar para a educação de surdos e, portanto, reinterpretar nossas narrativas e representações acerca do “ser surdo”. Por exemplo, ao propor uma aproximação a temas sobre identidades, diferenças, é possível perceber que o “ser surdo” ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, essencializada, construída através de alguns traços comuns, únicos e universais. Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto, que está sempre em construção.

A possibilidade de trabalhar com a ideia de uma pedagogia que se volte para essas diversas formas de constituição das identidades surdas nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual. E, assim, pensar as identidades

surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência. Aqui implica distanciar-se do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles considerados como “outros”, aqueles que parecem estar “fora do lugar”. Cabe, sim, entender que essa diferença apenas é: intraduzível, incapturável, indescritível, pois se constitui a partir de outras experiências culturais, outros modos de ver e interagir com o mundo.

Portanto, pensar em uma educação pautada em uma diferença que é intraduzível requer um olhar voltado para a forma pela qual os surdos interagem com o mundo. Essa forma de interação encontra-se alicerçada na comunicação por meio da língua de sinais. Assim sendo, somente pode-se pensar em uma educação inclusiva a partir do momento em que forem produzidas práticas bilíngues.

Uma prática educacional bilíngue estrutura-se na instrução pela língua de sinais para a utilização posterior da língua portuguesa escrita. A partir disso, entende-se que todo processo de instrução e de comunicação, no espaço escolar, dar-se-á por meio da língua de sinais. A língua portuguesa, como recurso de escrita, constitui-se como uma segunda língua utilizada pelos surdos. Assim, produzir uma educação inclusiva, na qual possam existir condições para a constituição de identidades surdas, é operar com a ideia de uma educação bilíngue.

Educação inclusiva, identidades surdas, cultura surda, educação bilíngue são a centralidade daquilo que se constitui como formas diferentes de estar, de vivenciar e de se relacionar com a sociedade. Portanto, uma política educacional para surdos que considere essa diferença cultural como uma outra possibilidade de educação, como uma outra experiência, como um outro processo de

constituição dos sujeitos pode ser pensada como uma política inclusiva. Eis os desafios!



REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: jan. 2009.

BRASIL. *Série Educação Inclusiva – Referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos*. Fundamentação Filosófica. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: jan. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – Para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-36.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.17-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10ª edição. Rio de Janeiro, P&A, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e*

diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.73-102.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 07-72.

- 1 Para mais informações sobre as noções de “alta cultura” e “baixa cultura”, ver Hall (1997, 2000), Costa (2000), Silva (1999, 2001).

CAPÍTULO 8

REPRESENTAÇÕES SOBRE OS SURDOS, COMUNIDADES, CULTURA E MOVIMENTO SURDO¹

Adriana da Silva Thoma

O que é ser surdo? A ausência da audição é condição suficiente para dizermos que um sujeito é surdo, do ponto de vista cultural?

Os surdos são homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais... são negros, índios, brancos, ocidentais ou orientais... são pobres, ricos, trabalhadores ou desempregados... são honestos ou nem tanto... vivem em situação de dependência dos ouvintes ou são livres e independentes. São tantas condições de ser surdo quantas forem as possibilidades existentes.

Ser surdo significa ter um traço identitário que se hibridiza com outros na constituição de um sujeito, constituição esta que não pode ser reduzida a condição biológica do não ouvir. A surdez é uma experiência constituída na relação com outros (surdos ou ouvintes) e não há como descrevermos a todos os surdos segundo alguns tipos ou categorias fixas e puras. Ser surdo é uma condição plural, e as identidades surdas podem ser tantas como podem ser qualquer outra.

Uma língua só pode ser utilizada em contato com outros sujeitos, portanto, em comunidade. Em comunidade, valores e experiências são compartilhados e vão engendrando modos de ser e estar no mundo, e esses valores e experiências constituem aquilo que chamamos de cultura. Em um contexto cultural comunitário, identidades ou modos de ser surdo são constituídos.

8.1 Sobre os termos de referência ao sujeito surdo

Com grande frequência somos questionados sobre qual o melhor nome para se referir às pessoas surdas: deficiente auditivo, surdo-mudo ou simplesmente surdo? Os termos carregam significados, por isso as perguntas são relevantes.

O senso comum costuma atribuir mudez à surdez, por isso o termo surdo-mudo é bastante utilizado. Porém, nem do ponto de vista clínico, nem do ponto de vista cultural essa ideia faz sentido. Do ponto de vista clinicobiológico são considerados mudos aqueles que possuem algum impedimento nos variados órgãos envolvidos na emissão da fala, e os surdos, em geral, não possuem esse impedimento; o que ocorre é uma falta de *feedback*, ou seja, não falam porque lhes falta a audição. Mas esse não é o argumento mais importante para os surdos, que se valem de uma compreensão cultural da surdez para dizer que se comunicam em uma modalidade gestual visual até hoje pouco conhecida entre os ouvintes: pela língua de sinais (LS) comunicam suas ideias com as mãos e compreendem pela visão.

A comunidade surda organizada representada pela Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) fez uma campanha, algum tempo atrás, e buscou divulgar essa ideia em camisetas e adesivos, nos quais se lê: Surdo-mudo: apague essa ideia, colocando um X sob a palavra mudo.

O termo deficiente auditivo é o termo clínico que define o grau da surdez e que aparece nas audiometrias que dizem se a perda da audição do sujeito surdo é leve, moderada, severa ou profunda, classificações apresentadas em gráficos de frequência e em medidas de decibéis. Para a comunidade surda, esse também não é um bom termo, pois coloca em primeiro plano o déficit, aquilo que falta para os surdos em relação a uma norma ouvinte. Em uma análise cultural que trata sobre a produção dos sujeitos pelos discursos, podemos dizer que os deficientes auditivos são aqueles que vivem a condição da surdez como deficiência, aqueles que são subjetivados pelo discurso da ausência e levados a buscar sua cura através do aprendizado da leitura labial e da fala.

O termo surdo tem sido o preferido pela comunidade surda. Surdo entendido como minoria linguística e cultural. Essa é uma discussão que teve início nos anos sessenta, quando os primeiros estudos da área da linguística foram desenvolvidos por William Stokoe, nos Estados Unidos, e que defenderam a ideia de que a língua de sinais possui *status* linguístico e deve ser reconhecida como língua. Houve época em que se convencionou utilizar *s* (minúsculo) para se referir à surdez como deficiência e *S* (maiúsculo) para se referir à surdez como uma categoria cultural, mas hoje isso caiu em desuso e temos utilizado simplesmente surdo, quando nos referimos àqueles que são

usuários da língua de sinais e que construíram uma identidade surda em comunidades de surdos.

Esses termos de referência aos surdos estão situados em duas grandes formas representacionais: uma que denominamos de clinicoterapêutica e outra que denominamos de socioantropológica.²

A *representação clinicoterapêutica* entende os surdos como deficientes e os classifica segundo graus de perda de audição. Nessa representação, o surdo é visto como um sujeito inferior, incompleto, que deve ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização, a fim de que se pareça, o mais possível, com os que ouvem. A representação clinicoterapêutica nega, assim, a existência das identidades e da diferença surda.

Os pressupostos que orientam esse modelo são os saberes da ciência médica. A surdez é uma patologia, um déficit biológico, e o sujeito surdo é narrado como doente, como deficiente auditivo.

No campo da educação, as estratégias são reparadoras, corretivas, uma espécie de “medicalização da surdez”, cujas práticas de correção e normalização visam fazer o surdo falar e ler lábios. A língua predominante na educação, que se baseia nessa representação, é a língua oral da comunidade ouvinte majoritária.

Além de falar e ler lábios, busca-se fazer com que o surdo “faça tudo o que o ouvinte faz”; acredita-se em sentidos compensatórios para a falta ou deficiência da audição; investe-se em atividades que possam comprovar as capacidades dos sujeitos, *apesar da deficiência*, e os discursos são, em geral, de superação de dificuldades.

Em matérias de jornais, um artefato cultural por meio do qual circulam representações sobre os sujeitos que vão

constituindo formas de ver e narrar as identidades, com grande frequência encontramos esse modelo de representação. São exemplos disso a matéria *Esperança aos deficientes auditivos*, publicada no jornal Zero Hora, Seção Geral, sábado, 18 de maio de 1996. Nesta matéria, lemos, por exemplo, que: “Eles tem poder olfativo, responsabilidade, precisão, tranquilidade e concentração, descobre professor”. Na continuidade:

A busca incessante para que o filho surdo, de 25 anos, conseguisse seu primeiro emprego resultou numa iniciativa particular que poderá beneficiar mais *deficientes auditivos*. *Cansada da discriminação sofrida* pelo filho Roberto e *da falta de apoio das entidades e políticos*, Maria Lucília Meira descobriu, após um curso de perfumaria, uma *aptidão profissional* que pode ser desenvolvida com êxito pelos surdos.

O *professor de perfumaria* Adriano Caldeira, que no final de abril teve Roberto como seu primeiro aluno surdo, hoje *ministra gratuitamente* aulas para um grupo formado só por *deficientes auditivos*. ‘É uma experiência muito interessante’, confessa Adriano, que *revela ter percebido no grupo um poder olfativo incrível, grande responsabilidade, precisão, tranquilidade e e uma fantástica concentração*, importantes para a elaboração e criação de fragrâncias. ‘Me apaixonei tanto pelo trabalho que iniciei um curso para aprender a língua de sinais’, disse Adriano.

No Instituto Frei Pacífico, onde funciona uma escola que atende 83 alunos surdos até a 5ª série/1º grau, a diretora, irmã Stelamaris, informou ter sido procurada pela mãe de Roberto para que alguns estudantes fossem indicados para o curso de

perfumaria. Entusiasmada com a *perspectiva de oportunizar a rara chance profissional aos estudantes, entre 17 e 30 anos, a diretora decidiu apostar*. Por isso, cedeu uma sala para os estudos da equipe.

‘Esta experiência não vai parar por aqui’, assegura Lucilia, que está organizando uma pequena empresa para *empregar apenas deficientes auditivos: Sexto Sentido*. Meu filho mudou da água para o vinho, quero que outros tenham essa oportunidade’, afirmou a mãe, que crê em iniciativas semelhantes em diferentes setores.

No canto direito do texto, aparece uma foto da mãe e do filho, com a seguinte frase: “Maria Lucilia e o filho Roberto venceram as dificuldades”.

Em matéria intitulada *Teste da orelhinha detecta surdez*, publicada no jornal Zero Hora, sábado, 27 de fevereiro de 1999, no Caderno Vida, escrita pelo jornalista Claudio Medaglia, lemos, em destaque: “Uma portaria governamental autorizou a *cobertura do exame pelo SUS*. O teste, que não tem contraindicações, pode apontar *possíveis problemas auditivos, evitando dificuldades no desenvolvimento infantil*”. No texto da matéria:

O bebê não se assusta com sons fortes. Não se acalma nem com a voz da mãe. Na escola, o garoto *vive com problemas na hora do ditado*, e a professora já enviou bilhetes para a família queixando-se do *aluno desatento ou distraído*. Se alguma dessas situações estiver acontecendo com seu filho, *não menospreze o problema*. Há uma chance de ele estar *sofrendo de uma deficiência auditiva, mal que atinge um em cada mil recém-nascidos no mundo*. Para tentar

rastrear esses problemas, a Portaria Governamental nº 3.762, de 9 de novembro do ano passado, determinou que o chamado Teste da Orelhinha seja coberto pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O exame, que não tem contraindicações, *deve ser feito nos primeiros dias de vida e pode detectar possíveis deficiências.*

De cada 50 bebês que passam pelas Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs), um apresenta o problema. Se não for detectada até os três meses de idade, a deficiência auditiva pode causar prejuízos irrecuperáveis no desenvolvimento da criança. Preocupados com a amplitude do problema, os fonoaudiólogos que integram o Grupo de Apoio à Triagem Auditiva Neonatal Universal (Gatanu) pretendem estimular a implantação do Teste da Orelhinha em todas as maternidades do país.

‘O índice de surdez pode ainda ser mais alto no Brasil, onde a rubéola congênita, maior causa da surdez no país, ainda não foi erradicada’ – adverte a fonoaudióloga Tânia Tochetto, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma das integrantes da Gatanu.

Tânia lembra que uma das saídas para evitar o nascimento de bebês com deficiência é a vacinação das gestantes contra a rubéola, pelo menos seis meses antes da mulher engravidar. *A perda auditiva tem diversos graus. Quanto mais leve a perda, mais tarde será feito o diagnóstico. Uma criança que fala errado deve despertar a atenção dos responsáveis. Ela pode não estar ouvindo bem os fonemas e, assim, não corrigir a fala.*

O problema é que a deficiência auditiva não se restringe apenas à paciência do interlocutor. Os

conhecimentos adquiridos nos primeiros anos de vida são pela audição e pela fala.

‘Dessa forma, *uma criança que não ouve bem terá um déficit cognitivo*, deixará de receber informações do ambiente e *poderá ter transtornos sociais*’ – acrescenta Tânia.

A fonoaudióloga alerta para a necessidade de prevenção. Também é importante que, *em caso de identificação da perda auditiva, se inicie o processo de seleção e adaptação de aparelho auditivo adequado* e atendimento com fonoaudiólogo o mais cedo possível.

Conforme Tânia, *se o diagnóstico for feito precocemente, e a criança começar um tratamento cedo – no máximo até uns seis meses –, é possível que o desenvolvimento seja normal, e as dificuldades, bem menores*. A especialista, que está implantando a triagem auditiva neonatal no Centro Médico Hospitalar e no Hospital de Caridade Dr. Astrogildo de Azevedo, ambos em Santa Maria, aponta a necessidade de todos os bebês fazerem o exame a partir de 24 horas depois do nascimento, mesmo sem sintomas, na própria maternidade. Ou, no máximo, 90 dias depois.

‘O volume de exames ainda é baixo, uma vez que o Brasil não desenvolveu a cultura da avaliação auditiva nos bebês’, lamenta Tânia. A expectativa, agora, é de que ocorra uma reversão nesse quadro, com a aprovação da nova portaria.

Outro problema que atrasa a adoção do método é o fato de os pais ainda não estarem conscientes do significado que a verificação da existência do problema

pode ter no futuro dos filhos. Um dos argumentos mais frequentes para justificar a não realização do teste é a ausência de pessoas surdas na família.

‘A hereditariedade, no entanto, é um fator de influência limitada em casos de surdez infantil’ – explica a fonoaudióloga.

Para auxiliar nessa mudança de mentalidade, *a ideia é buscar o aval dos pediatras, que têm grande capacidade de persuasão junto aos responsáveis pelas crianças.* Uma palestra destinada essencialmente a esses profissionais está programada para o mês de abril, em Porto Alegre, cidade onde a fonoaudióloga Kátia Weiss está iniciando o processo de implantação da triagem em recém-nascidos de três hospitais. No Materno-Infantil Presidente Vargas, o projeto já está em andamento. Tânia acredita que o trabalho de Kátia e de outros precursores da técnica, que atuam em pelo menos nove cidades brasileiras, será fundamental para a *consolidação do teste como um fator indispensável em todas as maternidades.*

Se o resultado do Teste da Orelhinha detectar algum grau de perda de audição, as crianças surdas muitas vezes são encaminhadas para a realização de cirurgias de implante coclear, uma sofisticada técnica que tem como propósito “curar” a surdez e fazer das crianças surdas ouvintes, ainda que para isso elas tenham que ter *chips* implantados em seus cérebros, como mostram as imagens a seguir:



Figura 6 e 7 – Implante coclear.

Fonte: <http://www.giron.co.cu>.

Para que o resultado dessa sofisticada técnica de normalização seja mais efetivo e para colaborar na produção da subjetividade das crianças implantadas como “normais”, a indústria cultural atua através da criação, por exemplo, de brinquedos, como bonecas e ursinhos, com implante coclear, com os quais elas possam se identificar.



Figuras 8, 9 e 10 – Implante coclear – brinquedos.

Fonte: <<http://lh3.ggpht.com>>, <<http://lh5.ggpht.com>>, <<http://lh6.ggpht.com>>.

Em sua pesquisa de doutorado, Rezende (2010) mostrou o caso de uma família que após a cirurgia de implante coclear, passou a comemorar o aniversário da cirurgia, ao invés de comemorar o aniversário no dia do nascimento da criança. O tema do bolo de aniversário foi fotografado por ela:



Figura 11 – Bolo de primeiro aniversário do implante coclear de uma criança surda de Manaus (REZENDE, 2010).

Fonte: <http://lh4.ggpht.com>.

Para os surdos sinalizantes, essa é uma prática que visa o apagamento da diferença surda, e muitos se opõem a ela. Esses, vêem a surdez a partir de uma *representação socioantropológica*, representação que os narra como sujeitos pertencentes a um grupo cultural e linguístico minoritário.

Nessa representação, os surdos constituem uma comunidade linguística e cultural minoritária, constituída por sujeitos que possuem uma cultura visual, para o

entendimento e apreensão do mundo. A comunidade surda luta, principalmente, por seus direitos linguísticos e culturais e por uma educação bilíngue que reconheça a LS como primeira língua na educação das crianças surdas e a língua portuguesa, no caso do Brasil, na modalidade escrita, como segunda.

Na representação socioantropológica, os pressupostos para interpretar e narrar os surdos são os saberes das ciências humanas e sociais. A surdez é vista como uma diferença e o sujeito surdo entendido como membro de uma comunidade linguística e cultural minoritária.

A educação pautada nessa representação entende que as escolas bilíngues são as mais indicadas, pois se caracterizam como microcosmos de emergência de identidades surdas e espaço para a aquisição da língua de sinais.

Nesse modelo, os surdos exaltam sua diferença e sentem orgulho dela. Em décadas passadas, nos Estados Unidos, a indústria cultural colaborou para fazer circular essa representação através de brinquedos, como a boneca Barbie Surda, mas ela ficou pouco no mercado e logo desapareceu.

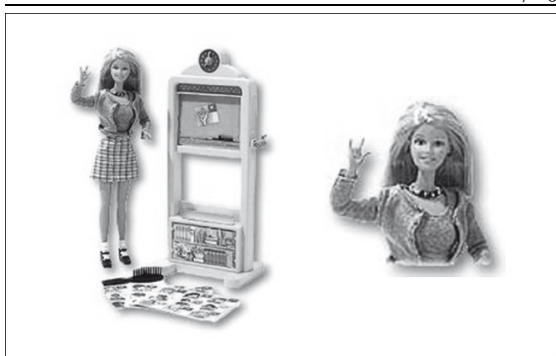


Figura 12 – Boneca surda fazendo sinal *I love you*.

Fonte: <http://fotos.sapo.pt>.

Ambas as representações estão presentes na história da educação de surdos até os dias atuais e nem sempre é possível distingui-las claramente. Por isso, não podemos afirmar que apesar das mudanças sociais e culturais da contemporaneidade, a visão clinicoterapêutica tenha sido superada em prol de uma visão socioantropológica. Além disso, os surdos não podem ser claramente explicados a partir desses dois modelos, pois, como coloca Carlos Skliar (1999, p.10):

A surdez configura-se atualmente como um território de representações que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em modelos conceituais opostos, tais como clínicos ou sócio-antropológicos. Trata-se, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às

relações de poder/saber que os determinam. Passar da naturalização da medicina á curiosidade da etnografia [...] não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova. E questão central me parece ser, ao invés, passar da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença.

Nesse sentido, os surdos não podem ser reduzidos a questão da língua e da cultura surda, muito embora o traço da surdez seja o que predomina na articulação política das comunidades surdas. Os surdos são produzidos pela cultura como diferentes e devem ser reconhecidos como multifacetados.

No cenário contemporâneo, vemos as inúmeras possibilidades de ser surdo e com frequência a surdez aparece associada a outro traço na busca de visibilidade e reconhecimento político. Esse é o caso, por exemplo, de situações como a apresentada na matéria *Brincando de ser Deus*, escrita por Caco Maciel, empresário, publicada no Caderno Opinião do jornal Zero Hora, em 16 de abril de 2002:

Brincando de ser Deus

Gosto é gosto e não se discute. Certo? Errado. Cada vez mais estamos abertos a discussões. A toda hora nossa mídia joga *uma notícia excêntrica, uma polêmica, uma reflexão*. Uma novela que aborda a clonagem humana como tema central é polêmica. Criar seres humanos em laboratório é polêmico e filme de terror. Ou alguém já esqueceu a história de Frankenstein? Pode o homem brincar de ser Deus? Mas tudo isso pode nos levar a nada ou levar-nos a pelo menos um lugar: a reflexão.

A revista Veja desta semana traz uma matéria, no mínimo, curiosa. Qual o maior medo ao planejar ter filhos? Que algo dê errado, que o bebê não nasça saudável. Todos queremos ser e ter filhos saudáveis, certo? Errado. Nem todos.

Um casal de lésbicas americanas, Sharon Duchesneau e Candace McCulloch, ambas surdas, escolheu gerar um filho surdo. Aliás, não apenas um; mas dois. Como os bancos de sêmen se recusavam a colaborar com o projeto, o casal recorreu a um doador surdo, o mesmo que ajudou a gerar a primeira filha, atualmente com cinco anos, Jehanne, surda de nascença, e assim criaram um menino: Gauvin.

Estatisticamente, em cada duas mil crianças, apenas uma nasce com problemas de audição. Em casos como o de Sharon, que é filha de um casal surdo, a possibilidade sobe para uma em duas. Como o pai também tem a deficiência, as possibilidades se elevam de três para quatro. “O que fizemos foi aumentar nossas chances de ter um bebê que fosse surdo”, define Candace, que adotou a criança.

Nascido há quatro meses, Gauvin tem uma leve capacidade auditiva no ouvido direito, que, segundo os médicos, deverá perder em poucos anos. *As mães alegam que queriam ter filhos como elas, que gostassem das mesmas coisas. Isto porque, desde os anos 80, surdos americanos criaram um conceito de que a surdez é uma identidade cultural. Essa curiosa interpretação da surdez surgiu na única universidade para deficientes auditivos, a Gallaudet, localizada em Washington. Como não vêem a surdez como uma deficiência, não acham que trouxeram uma criança doente ao mundo.*

Por terem uma linguagem própria, feita através de sinais, eles se vêem como uma tribo à parte e manifestam abertamente sua preferência por filhos surdos, com os quais possam comunicar-se livremente. Sharon e Candace consideram a opção por ter filhos deficientes a mesma de pais que recorrem à seleção de embriões para determinar o sexo do seu bebê. Ou um casal de negros que deseje um filho de sua cor. “Como um surdo, uma menina e um negro podem sofrer discriminação”, diz Sharon. “Por causa disso os negros não deveriam ter filhos negros?” Sim, o argumento é forte, mas onde fica a ética? É justo fazer esse tipo de opção? A opção de termos filhos em laboratório nós temos, mas termos o direito a tantas escolhas? Será que irão criar um menu de opções para quem quer ter filhos? Termine de ler a reportagem e me pergunto: até onde vai essa brincadeira de ser Deus?

8.2 Marcas surdas e a invisibilidade da surdez no corpo



Figura 13 – Qual deles é surdo?

Fonte: Tonucci (1997).

A surdez é invisível. Invisível enquanto marca física no corpo daquele que tem diagnóstico clínico da surdez. Podemos estar diante de uma ou mais pessoas sinalizando e pensar que elas são surdas, e, nessa situação, é provável que entre os sinalizantes tenha ao menos um que seja surdo, mas não há como termos certeza disso, já que muitos ouvintes conhecem e utilizam da língua de sinais para se comunicarem com outros (surdos ou ouvintes) que conheçam essa língua.

Quais são, então, as marcas da surdez?

Podemos dizer que a língua de sinais é o principal marcador surdo. E talvez, justamente por ser a marca que mais identifica os surdos, essa língua foi, ao longo do tempo (e ainda hoje), considerada um impedimento ou dificultadora para a inclusão dos surdos na sociedade.

Além da LS, podemos destacar também, como marcadores surdos, o olhar, a presencialidade e a cultura visual (LOPES; VEIGA-NETO, 2010). O olhar não como recompensa à falta de audição, mas como uma experiência que constitui modos de ser surdo. Essa experiência necessita da presença do outro: é mais fácil a comunicação frente a frente com interlocutores que sabem sinais, e os surdos, em geral, sentem-se bem na presença de amigos (surdos ou ouvintes) com quem possam sinalizar.

A escola de surdos ou turmas específicas de surdos, nesse sentido, é, para muitos, um espaço de encontro significativo, pois é nela que muitos se constituem como sujeitos surdos culturais e podem romper com as amarras sociais que os colocam na condição de deficientes, aos quais falta algo, como sujeitos que necessitam ser corrigidos, forçadamente e com grande esforço, através do aprendizado da língua oral da maioria ouvinte.

A experiência visual e a presença do outro para sinalizar são, assim, marcadores importantes que constituem as identidades e a diferença surda.

8.3 Comunidades surdas

Pelas razões anteriormente apresentadas, podemos dizer que muitos surdos, quando conhecem outros surdos, sentem necessidade de estar em comunidade, e a escola é um espaço importante para isso, sendo o primeiro lugar de encontro da maioria dos surdos, pois esses são, na grande maioria das vezes, os únicos integrantes surdos de famílias ouvintes. Mas além da escola, também os clubes e associações são espaços importantes que promovem uma vida em comunidade para esses sujeitos.

Bauman (2003), em *Comunidades: a busca por segurança no mundo atual*, escreve:

“Comunidade” é uma dessas palavras que transmitem uma sensação boa: é bom “pertencer a uma comunidade”, “estar em comunidade”. Associamos a ela imagens de um lugar aconchegante, onde podemos nos refugiar das ameaças que nos espreitam “lá fora”, e de um mundo no qual gostaríamos de viver, mas que, infelizmente, não existe.

Mas, ao contrário de outras comunidades culturais e linguísticas minoritárias, como as de alemães, italianos, japoneses, indígenas, ciganos e outros, a comunidade surda não possui um território geográfico definido. A surdez é um acontecimento disperso³ e os surdos vivem em um “país invisível” (WRIGLEY, 1996).

As escolas de surdos têm sido apontadas como o lugar onde as comunidades surdas emergem, e muitos as defendem como sendo de crucial importância para uma educação bilíngue que reconheça a surdez como diferença linguística e cultural, pois é no encontro com outros surdos que as crianças surdas se percebem como diferentes e não como deficientes e inferiores. Quando isoladas e convivendo apenas com ouvintes, essas crianças tendem a se olhar e a se narrar de modo negativo, como sujeitos incompletos, deficitários, inferiores.

O encontro surdo-surdo possibilita uma forma opicional e positiva de ser surdo, e é comum que após esse encontro muitos surdos passem a ter orgulho da sua condição, percebendo suas possibilidades e reinventando modos de ser e estar no mundo.

Mas pertencer a uma comunidade nem sempre pode ser tranquilo, pois “em troca da segurança prometida, a

vida em comunidade parece nos privar da liberdade, do direito de sermos nós mesmos” (BAUMAN, 2003). Nas comunidades surdas, podemos entender essa dualidade quando líderes e militantes surdos esperam que todos estejam engajados do mesmo modo nas lutas surdas, que todos sejam fluentes na língua de sinais e não usem a oralidade para se comunicar, quando esperam que os surdos “dêem as costas às coisas dos ouvintes”.

8.4 Cultura surda

Para Stuart Hall (1997), a cultura “determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar, de compreender o mundo”. O viver e compartilhar experiências em comunidades é o que possibilita a (re)invenção e o desenvolvimento de uma cultura surda. A cultura surda é constituída de códigos, hábitos, humor e histórias que são compartilhados entre seus integrantes em espaços como as escolas, as associações e em famílias surdas.

A cultura dos surdos é uma cultura visual, e a língua de sinais é o código mais compartilhado, o marcador cultural primordial, aquele que faz com que os surdos se sintam à vontade nos espaços comunitários em que se reúnem e que permite a troca de experiências entre eles. É pela língua de sinais que as identidades surdas vão sendo constituídas e significadas culturalmente no grupo.

8.5 Movimento surdo

O movimento surdo articula as lutas políticas dos surdos, entre as quais a luta pelo reconhecimento e a

oficialização da língua de sinais em diferentes países. As articulações entre os movimentos surdos, no Brasil, dá-se através da Feneis, que é filiada à Federação Mundial dos Surdos (FMS), com sede administrativa em Helsinki – Finlândia. A FMS, entidade máxima representativa dos surdos, tem com meta básica a defesa dos direitos linguísticos e culturais dos surdos. Está em relação direta com a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco), Conselho Social Econômico (Ecosoc), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), no sentido de juntas garantirem esses direitos em todos os continentes e, por isso, tem, como corpo de filiadas, um total de cento e dez instituições/federações, distribuídas na Ásia, África, Europa, América e Oceania.

No Brasil, o movimento surdo vem tendo importante papel na conquista desses direitos, e entre suas conquistas está o reconhecimento da Libras como a língua de uso e expressão da comunidade surda no Brasil através da Lei nº 10.436/02. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005, o qual, entre outras questões, trata sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores e no curso de Fonoaudiologia.

No Capítulo II, art. 3º do referido decreto, é determinado que:

“A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema

federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.”

Em decorrência desse decreto, a Libras tem sido ensinada em muitos espaços, como escolas e universidades, além de empresas e outros locais de trabalho nos quais os surdos estão entrando cada vez com mais frequência, graças à legislação que prevê reserva de vagas para “pessoas com deficiência”. Nesse contexto, duas novas profissões foram regulamentadas: a do professor de Libras, preferencialmente surdo, e a do tradutor-intérprete de Libras; e representações sobre essas profissões começam a circular com bastante frequência na mídia, como na matéria *Mãos que traduzem o mundo*, matéria de capa do Caderno Vestibular, publicada em 29 de setembro de 2010, que trata sobre a profissão do tradutor intérprete de Libras, profissional que “é cada vez mais requisitado para facilitar a vida de quem não escuta”:

Mãos que traduzem o mundo

Com uma década de profissão, a intérprete gaúcha Patrícia Ughi Barbosa, 32 anos, acumula histórias

para contar e é um exemplo vivo da importância do tradutor na vida de quem não pode ouvir. Suas mãos treinadas já mediarão a comunicação de surdos em consultórios médicos, audiências jurídicas, entrevistas de emprego, ligações telefônicas, festivais de cinema de Gramado e até em depoimentos policiais.

‘Já fiz de tudo. O campo de atuação é muito amplo’ – explica Patrícia.

Hoje, a integrante da diretoria da Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais (Agils) usa seu dom nas salas de aula. Incansável, faz a tradução simultânea de aulas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em Porto Alegre.

‘Se não tivéssemos intérpretes como a Patrícia, os surdos não teriam acesso aos estudos. Esse trabalho é muito importante e merece valorização’ – afirma a professora Adriana Thoma, da Faculdade de Educação da UFRGS.

A ligação de Patrícia com esse mundo começou a se estabelecer em 1997, quando ela fazia faculdade e tinha dois colegas com deficiência auditiva. Interessada em aprender a língua de sinais, a gaúcha concluiu cursos técnicos na área e foi convidada a atuar como intérprete na Ulbra. Dali para frente, não parou mais.

‘Já interpretei uma graduação inteira para um surdo. Procuro sempre fazer o melhor que posso’ – conta Patrícia, que se formou em Ciências Sociais e tem uma especialização em Educação Especial.

Apaixonada pelo que faz, não pretende largar a profissão tão cedo. Mesmo que muitas vezes sinta dores nas costas e nos braços ao final de um dia de trabalho, Patrícia tem motivos de sobra para se orgulhar de sua trajetória. Afinal, ela faz a diferença na vida de muita gente.

Onde estudar

Cursos presenciais de graduação em Letras-Libras são oferecidos atualmente, segundo o Ministério da Educação, nas Universidades Federais de Santa Catarina (UFSC) e de Goiás (UFG).

Desde 2006, a UFSC também lidera um projeto do MEC para oferecer a graduação à distância em vários pontos do país, a partir de parcerias firmadas com dezoito instituições de Ensino Superior – entre elas as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Maria (UFSM).

O curso tem como público-alvo instrutores surdos de Libras e surdos ouvintes fluentes em língua de sinais.

Mais informações podem ser obtidas no site www.libras.ufsc.br.

Atualmente, para quem quiser conhecer um pouco de Libras, também é possível cursar disciplinas especiais em diferentes cursos de graduação e fazer cursos técnicos.

Finalizo este texto com esse exemplo para dizer que as representações sobre os surdos, embora estejam mudando nos últimos anos, se misturam e ora falam sobre sujeitos diferentes, usuários de uma língua de sinais e integrantes de uma cultura minoritária, ora falam sobre sujeitos a

quem falta algo. Nosso desafio, enquanto educadores, é colocar tais representações sob permanente suspeita, de modo a tentarmos possibilitar relações que não sejam de captura e aprisionamento, mas de reconhecimento da surdez e dos sujeitos surdos em suas várias possibilidades de serem sujeitos desse mundo e desse tempo em que vivemos.



REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BRASIL. *Decreto nº 5.626/05*. Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 10 jan. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOUANNET, Guy. Images du sourd dans l'audiovisuel. In: COUTURIER, L.; KARACOSTAS, A. *Le pouvoir des signes*. Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1990.

LOPES, Maura; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Mattos; LOPES, Maura Corcini (org.). *Educação de surdos*:

políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. 2010.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*. V.24, n 2, jul-dez, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1999. p. 15-32.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 56-69.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas: que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...* Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Apresentação. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini(orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc., 2006. p. 7-8.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

-
- 1 Parte desse texto foi elaborado para o polígrafo da disciplina e cursos de Libras da UFRGS.
 - 2 Segundo Costa (2001), *representação* é uma noção que se estabelece discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia.
 - 3 Estima-se que mais de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, e esses, na grande maioria das vezes, desconhecem outros surdos e a língua de sinais e tendem a ver a surdez como um problema. Em geral, são orientados, pelos especialistas da área médica que avaliam a surdez, a evitarem o uso de sinais e estimularem seus filhos a falar e ler lábios, de modo a que se assemelhem à norma ouvinte e sejam incluídos socialmente, adaptando-se à maioria.

CAPÍTULO 9

LIBRAS E CULTURA SURDA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES CULTURAIS

Vânia Elizabeth Chiella

Este texto tem por objetivo proporcionar aos estudantes da disciplina de Cultura Surda e Libras reflexões sobre a problemática que envolve o (re)conhecimento das identidades culturais e as (im)possibilidades de se estabelecerem estratégias para que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de qualidade na “educação inclusiva”. Essa compreensão passa também pelo reconhecimento dos direitos garantidos aos surdos através de importantes documentos,¹ como a Declaração de Salamanca, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, a própria Constituição Nacional e, ainda, a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras, e o seu Decreto Regulamentador nº 5.626/05.

Em primeiro lugar, é fundamental compreendermos alguns conceitos básicos, e isso não é simples. Não basta afirmar o “(re)conhecimento da língua e da cultura surda”; ao contrário, há uma exigência para que se pense: “há, de fato, cultura surda?” (STROBEL, 2009, p. 17). Há possibilidades do reconhecimento das diferentes culturas

imbricadas na escola? Ao afirmarmos que a surdez é uma deficiência, isso não significa (re)afirmarmos o surdo como deficiente? Com qual língua os surdos vão interagir na escola? Responder perguntas como essas, que aparentemente são corriqueiras, é ir além de respostas; significa fazer rupturas com o olhar que historicamente construímos sobre as pessoas com deficiências². De modo geral, a sociedade reconhece apenas de forma genérica as especificidades das *pessoas surdas*. Constantemente, somos interpelados, tanto pela mídia quanto pelos discursos educacionais, por afirmações em relação aos surdos. Esses discursos geralmente reproduzem em seu conteúdo a banalização de muitos conceitos caros aos militantes surdos e aos pesquisadores que estudam no campo dos estudos surdos em educação³.

É preciso que se pense para além do signo, refletindo-se sobre o significado que o signo produz. Com base nesse entendimento fundamental e esclarecedor é que haverá a possibilidade de se efetivar a construção da escolarização significativa dos sujeitos surdos. Entretanto, devemos estar alerta para o uso indiscriminado das palavras ditas sem critérios e/ou ditas intencionalmente para marcar um discurso da moda, em que o foco é apenas “celebrar as diferenças” ou, ainda, (re)afirmar a valorização de uma proposta “salvacionista para a educação”, na qual é negada a existência de uma língua de sinais utilizada pelo povo surdo⁴, a existência de uma cultura surda e de identidades culturais – enfim, em que há a banalização do reconhecimento das diferenças.

Como acadêmicos e educadores, é necessário esclarecer e reconhecer especificidades, responder algumas das questões que estão a todo o momento nos interpelando. *E*

agora, meu aluno tem surdez, como vou interagir com ele? Com que língua é possível interagir com o aluno surdo em sala de aula? Como vivenciar na escola as diferentes identidades culturais? O que queremos dizer quando afirmamos a representação da surdez como uma marca cultural? O que é necessário (re)conhecer para que efetivamente haja uma interação educacional e social? Enfim, temos muitas dúvidas.

9.1 E agora, meu aluno tem surdez, como vou interagir com ele?

Para delimitar o lugar do qual falamos sobre a *surdez* – *como uma marca cultural* –, primeiramente vamos revisar alguns conceitos que, embora sejam amplamente discutidos, necessitam ser retomados quando nos referimos aos aspectos da identidade cultural do povo surdo.

O que é a *surdez*? Surdez é um tipo de deficiência; é a deficiência auditiva – profunda, moderada, leve. Esse é um conceito da ordem do discurso clínico – médico. A surdez, nesse sentido, é algo patológico.

Interessa-nos partilhar da compreensão do conceito de surdez definido por Lopes (2007, p. 9): uma materialidade no corpo surdo – “surdez como um marcador cultural primordial”. Não há como negar – o surdo não ouve e pronto! Porém, isso, para nós, não significa negar a identidade cultural; portanto, para viver a identidade cultural do povo surdo, é preciso, em primeiro lugar, ter a materialidade da surdez. Ser surdo – ter a deficiência auditiva, ter a surdez –, nesse caso, é essencial.

Entre os surdos, há um sentimento de orgulho por ser surdo, algo difícil de compreendermos. Somos sujeitos

atravessados e constituídos pelas regras do pensamento moderno e por ideias binárias. Lutamos constantemente com a aflição de compreender, em tempos de diferenças, o sentido de ser normal/anormal, surdo/ouvinte.

Com um olhar de quem vive a experiência da diferença, Karin Strobel, líder surda e militante do movimento de luta surda, atual Presidente Nacional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), retrata o sentimento do “orgulho de ser surdo”. Strobel (2009, p. 96) diz: “os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas ‘diferenças’ e assim respiram com mais orgulho e riqueza suas condições culturais!”.

Portanto, ao afirmarmos a surdez como materialidade no corpo surdo – a deficiência, nesse caso, passa a ser um “elo primordial” que liga o surdo a outro surdo –, (re)afirmamos a existência do *sujeito surdo* – possuidor de língua natural e identidade cultural partilhada em comunidade no povo surdo; reconhecemos, também, que a materialidade da surdez passa a ser uma das marcas culturais (CHIELLA, 2007). A palavra *marca* tem sua origem etimológica no termo germânico *marka* (limite, fronteira) (CUNHA, 1986, p. 500). No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, há significados diferentes para a palavra *marca*, como, por exemplo, “traço, sinal, traço distintivo por que se reconhece alguém ou algo; estilo ou maneira pessoal, conjunto de características fundamentais, natureza”.

Vamos, a partir de agora, delimitar alguns marcadores culturais que, compreendemos, produzem culturalmente a identidade cultural dos surdos. São os

marcadores que unem os surdos entre si e os ligam em comunidade e como povo surdo.

É sobre a materialidade do corpo surdo que estão inscritas verdades construídas culturalmente – verdades operadas a partir de ferramentas/conceitos que definem e criam coisas conforme vão ganhando expressão e sentidos na linguagem. Não há uma essência surda que encontrar, mas há experiências compartilhadas por um grupo de pessoas que, ao produzirem e serem envolvidas por saberes sobre a condição de ser surdo, ao inventarem uma língua particular e, por fim, ao se subjugarem às próprias verdades criadas culturalmente sobre si, forjam a surdez em uma experiência visual e o ser surdo como expressão de uma diferença étnica. Tais tramas são constituídas a partir dos significados que atribuímos às práticas sociais, às materialidades existentes e aos elos que estabelecemos entre as práticas. Cultura e linguagem, nesse sentido, estão estritamente relacionadas à constituição do sujeito e, dessa maneira, relacionadas ao sujeito surdo vivente na comunidade surda.

Na contemporaneidade, esse processo passa a operar beneficiando os discursos sobre as identidades culturais. É a trama social que deve ser vista como um conjunto de práticas que são significadas, sentidas, vividas e experimentadas pelos sujeitos na convivência com seus pares, dando sentido para as identidades culturais. A aproximação como identidades culturais começa pela marca corporal da *surdez* e vai se constituindo e se fortalecendo por outros marcadores culturais visíveis na experiência do estar com o outro semelhante. Essa experiência vivida entre os surdos em comunidade surda passa pela necessidade da *presencialidade* – a necessidade de o surdo estar com

outro surdo em diferentes espaços, na escola, na associação de surdos, na universidade, em congressos. Na temporalidade surda, o tempo da comunicação em língua de sinais é marcado pelo olhar, pois é a língua visual espacial que propicia a interação surdo-surdo, através do estabelecimento do olhar na comunicação, enquanto os sinais acontecem, de modo geral, articulados numa sequência de estruturas simultâneas (a mão configurada articula o sinal num determinado ponto de articulação, com um determinado movimento).

Além do histórico sentimento em relação à luta surda que acontece nos encontros dessa militância, há a constante necessidade de organização social do movimento e de renovação da luta surda.

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não diferenciam um de outro de acordo com grau de surdez, e sim o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda que ajudam a definir as suas identidades de pessoas surdas. Portanto, ser filhos de pais surdos é extremamente formidável no círculo deles (STROBEL, 2006, p. 61-62.).

A experiência do conviver do povo surdo é movida por elos que ligam os sujeitos, formando e fortalecendo uma *forma de ser surdo*. Tal expressão reflete a diferença surda e está marcada pela presença determinante da cultura. As palavras da pesquisadora surda Gládis Perlin, pioneira na América Latina como a primeira pessoa surda a concluir os estudos de mestrado e doutorado, refletem o sentimento do que significa “*ser e estar sendo surdo*” como sentimento de diferença. As marcas culturais remetem ao sentido do ser surdo como uma manifestação da

constituição da subjetividade surda. Ser surdo é uma construção cultural.

Se nos consideramos surdos não significa que temos uma paranoia. Significa que estamos sendo o outro com nossa alteridade. Somos o surdo, o povo unânime reunido na autopresença da língua de sinais, da linguagem que evoca uma diferença de outros povos, da cultura visual, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência, alteridades outras. Somos surdos! (PERLIN, 2003, p. 92).

Refletir sobre a importância das identidades culturais, no caso dos surdos, permite o entendimento do desejo e da luta dos surdos para estar com seus pares. Muitos educadores negam essa existência cultural e, negando-a, fecham a possibilidade de pensar na diferença das identidades culturais.

9.2 Como vivenciar na escola as diferentes identidades culturais?

O começo deste século XXI é marcado pelas sensações de insegurança e de instabilidade e pela busca de soluções imediatas para problemas do mundo que predominam entre nós, de modo geral, como um estado quase permanente de ser e de existir. Nesse cenário, os conceitos de cultura e diferença são confundidos com as ideias apregoadas pelo senso comum e pelo discurso da diversidade, situações que banalizam a diferença. É em especial na educação que esse discurso aparece com mais frequência, apresentando “soluções novas e eficientes” para os “velhos problemas” – por exemplo, o discurso

atual e “salvacionista da inclusão”, como a possibilidade de dar “conta de tudo e todos” na educação. Nesse sentido, a língua de sinais, língua natural dos surdos, com *status* linguístico⁶ desde 1960, e a cultura surda são amplamente banalizadas ou mesmo reduzidas uma à outra, tanto na educação de surdos quanto nas “escolas inclusivas” que estão aderindo à “bandeira da língua de sinais” para todos.

A escola tem a tarefa de educar e, desde sua gênese, de transformar aquele que entra em um sujeito disciplinado e dócil quando sai. Nessa linha, quando os surdos estão na escola e dentro dela, esta acaba sendo a única forma de aproximação com seus pares. A tendência é a homogeneização das diferenças ou a padronização do movimento surdo.

Tal padronização dá-se por um conjunto de estratégias educativas e corretivas que tendem a traduzir a diferença como sinônimo de diversidade ou como interdependente da identidade. Diferença está para subjetividade, enquanto diversidade está para visibilidade/o corpo/o nomeável. Diversidade e identidade aproximam-se no sentido da possibilidade de tradução. Ao nomearmos alguém como surdo e enquadrá-lo em um grupo, estamos não só afirmando a diversidade em relação aos outros como também demarcando uma identidade – surdo.

Para Bhabha (2003), diferença e diversidade são coisas distintas. A diferença é intraduzível e vivida/constituída na relação com o outro. A diferença é parte da alteridade. A diversidade, por sua vez, está enlaçada naquilo que pode ser visto e identificado – cor dos olhos e do cabelo, a surdez em si etc. Identidade, para esse autor, está presa a posições sociais criadas, mesmo que provisoriamente, para traduzir e pensar o outro e nós mesmos.

Nessa trama conceitual – diferença, diversidade e identidade –, cultura é fabricada e passa a orientar nossas práticas sociais.

A contemporaneidade é marcada principalmente pela sensação de que nos movimentamos provocados pela diferença. Diferença está na escola, na mídia, nas políticas, nas nossas falas, enfim, como nos alerta Veiga-Neto:

Pensar a diferença tornou-se, hoje, um imperativo incontornável. Como em nenhum outro momento da história, cada vez nos defrontamos mais e mais com a anisotropia do mundo. A questão não se resume em saber *se* e *como* o mundo está se tornando mais heterogêneo, *se* as diferenças estão mesmo se tornando mais comuns. O que – também e talvez mais – importa é que o mundo se nos afigura como cada vez mais heterogêneo, do que resulta que agimos e nos movimentamos nele em função dessa representação que fizemos dele (VEIGA-NETO, 2004, p. 131).

Nesse sentido, estamos constantemente sendo interpelados. Sendo assim, corremos o risco de pensar sobre a diferença ligeiramente. Como podemos ver, o conceito de diferença é muito complexo. Schöpke (2004, p. 193) aponta o conceito de diferença na compreensão do pensamento de Deleuze – *diferença*, para ele, “não pode ser apreendida pela representação porque ela não é da esfera do sensível. Ela é antes de tudo o ser do sensível”. A diferença, então, precisa ser compreendida como “um acontecimento do próprio ser, é como ele se expressa, é como ele se diz. Cada ser é único”. Diferença não deve ser explicada, diferença é para se pensar, é para mover nosso pensamento sobre o outro, na posição de acadêmicos e educadores.

Então, seguindo esse pensamento, como devemos pensar sobre o conceito de identidades? Identidades não são faces, já sabemos disso; ao contrário, identidades são descentradas, fragmentadas e constituídas pelas tramas das relações estabelecidas na cultura. Silva (2000, p. 76), assim como outros autores que têm nos desafiado a olhar os conceitos de identidade(s) e diferença(s) como fios condutores da construção da identidade cultural, faz a seguinte provocação: *identidade e diferença* “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Portanto, só podem ser compreendidas nos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Assim, culturas, identidades e diferenças (no plural) estão imbricadas na subjetividade do ser surdo e, portanto, não podem ser dissociadas.

A representação é central na construção da identidade cultural, e as identidades são provisórias e definidas historicamente (HALL, 2001). Ser surdo é uma das possíveis posições que o sujeito surdo ocupa, e não a única. Bauman (2005, p. 33) diz que, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”. “Identidade” não é uma “coisa”, algo que tenha “cara”; conforme o autor, não se pode, portanto, fixar identidades. É melhor, então, falar em processos identitários, movimentos identitários, diagramas, redes que constituem identidades. Enfim, processos identitários, a meu ver, estão necessariamente relacionados com a construção cultural. Os processos identitários são marcados pelas subjetividades. Ser surdo é também uma identificação do sujeito surdo que se dá através dos processos identitários. Os processos constituem elos por meio

das marcas culturais – *a língua de sinais, a luta surda e movimento surdo, a presencialidade, a temporalidade, o olhar, a experiência visual, a nostalgia de ser surdo, a surdez, elo primordial, e o constrangimento – marca do mundo dos ouvintes*. Strobel (2009) vê a identidade cultural refletindo o “sentimento de pertencimento”, construído na relação e na interação do surdo como povo surdo.

Então, como responder os nossos questionamentos? Voltando à pergunta: é possível estabelecer estratégias para que os alunos surdos com reconhecidas identidades culturais tenham acesso ao ensino de qualidade na “escola inclusiva”? Bem, compreendendo as diferenças das identidades culturais, fica claro que é fundamental refletir sobre os surdos, não na comparação com o ouvinte, mas na relação com o próprio surdo. Tendo o próprio surdo como um referente cultural, olho-o como sendo o outro do surdo e abandono a comparação binária surdo X ouvinte. Essa pode ser uma das maneiras de guiarmos outras formas de olhar e de escrever a história a partir da diferença surda, pensando sobre a norma⁷ que se estabelece e é instituída no interior da comunidade surda.

Portanto, se convém olhar os surdos a partir dos surdos, então, é necessário que conheçamos alguns elementos definidores dessa norma entre eles, elementos que são significados na cultura. Esses elementos podem nos guiar a pensar como está sendo definida uma forma surda de ser. Alguns desses dados já são, de certa forma, conhecidos, como, por exemplo, a marca cultural da própria língua de sinais. Muito embora seja claro que a língua de sinais é uma marca fundamental para estabelecer um jeito surdo de ser, ainda assim, ela não é significativamente

compreendida pela escola como elemento fundamental e definidor de um jeito surdo de viver.

9.3 Qual língua vai interagir com o aluno surdo em sala de aula?

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2009, p. 47).

A língua de sinais, marca cultural importante e recorrente nas narrativas surdas, é também foco de orgulho e preocupação do povo surdo, principalmente pela necessidade de preservá-la, sendo ela instrumento de luta do desse povo. A língua de sinais, na atualidade, também é um dos principais focos da legislação e da política de inclusão educacional para surdos. De certa maneira, isso é muito bom, mas também é um problema, pois, embora haja grandes conquistas em relação à língua de sinais, por outro lado, em muitos momentos, ela é banalizada, tanto no discurso da educação quanto no discurso das políticas educacionais. O direito à “educação para todos” muitas vezes é simplificado no discurso da educação. Quando os surdos reivindicam escola bilíngue, não estão sinalizando que querem usar a língua oral e a língua de sinais ao mesmo tempo.

Muitas ações foram positivas, como, por exemplo, o já mencionado Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que

regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializando a Libras como a língua de sinais oficial dos surdos brasileiros; a acessibilidade ao ensino superior dá-se atualmente por meio do intérprete de Libras, sendo garantida aos surdos através da Portaria do MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003; a criação do curso Letras – Libras (licenciatura e bacharelado); a criação do Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras, denominado ProLibras. São ações importantes e resultantes, principalmente, das reivindicações e das lutas históricas que os surdos empreenderam nas últimas décadas. A representação de alguns dos anseios da comunidade surda foi contemplada, como a formação dos professores surdos, para que, atuando nos espaços de surdos, sejam os “modelos” adultos onde o surdo possa se “espelhar” e construir a sua identidade cultural. A alegria do povo surdo foi representada na formatura da primeira turma de professores de Letras – Libras, que aconteceu em janeiro de 2011, uma conquista pioneira do povo surdo brasileiro. A tão sonhada qualidade da educação de surdos vem sendo pensada também a partir da demanda da luta do povo surdo e na articulação do campo dos estudos surdos em educação. Essa relação se dá no desejo de ver a escola aproximar-se do currículo surdo e de aspectos pertinentes à cultura dos surdos.

A luta dos surdos renova-se constantemente, em especial porque a bandeira dos surdos, a língua de sinais, de certa forma, tem sofrido um apagamento pela própria legislação vigente. Embora esta pareça contemplar as reivindicações históricas dos surdos, ainda assim, um enorme

contingente de surdos no Brasil continua numa situação de isolamento linguístico.

O fracasso escolar tem sido o principal motivo da representação da luta do povo surdo através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que tem levantado a bandeira da luta pela implantação da língua natural dos surdos brasileiros, a língua brasileira de sinais, ao longo dos anos. Não basta ter direito à língua, é necessária a eliminação das barreiras de privações de direitos linguísticos. Direito à educação de qualidade e significativa, para o povo surdo, é sinônimo da interação linguística com o conhecimento, através da sua língua e da sua identidade cultural. A relação com os surdos não pode se restringir ao espaço/lugar da escola. Os surdos têm o desejo de debater, questionar, vivenciar o conhecimento como possibilidade de vida, algo que não tem ocorrido em sala de aula.

Somos nós, acadêmicos e educadores, que vamos contribuir para que esse processo ocorra. Trata-se, muito mais do que ter a língua de sinais presente na escola; acima de tudo, do reconhecimento das identidades culturais – precisamos dar as costas ao discurso da banalização das diferenças. Deve-se ter a compreensão, por exemplo, de que a marca da importância da experiência visual e do olhar representa muito mais do que apenas um recurso pedagógico de “tapar” paredes de conteúdos em português. Que sentido é este que devemos dar a estes marcadores que constituem as identidades culturais? Vamos a um exemplo prático: em sala de aula, um aluno ouvinte recebe a informação do conteúdo, por exemplo, da disciplina de matemática, através da língua oral-auditiva. Nos momentos de aprendizagem, há uma interação da construção

do conhecimento entre professor/aluno. Num mesmo tempo de processar o pensamento cognitivo, o aluno pode fazer essa construção através de anotações pessoais, copiando esquemas do material apresentado pelo professor no quadro. São ações que podem acontecer de forma simultânea. Na mesma situação, o que ocorre com um aluno surdo, quando há duas línguas de modalidades diferentes interagindo na construção do conhecimento, o aluno precisa interagir na língua de modalidade visual, e é nesses momentos que os choques culturais ficam visíveis. Como o exemplo:

Quando o professor fala durante as aulas, eu tenho de prestar atenção olhando para o intérprete, não posso desviar o olhar para fazer anotações no caderno como os outros alunos ouvintes fazem, senão perco as informações transmitidas pelo intérprete – isto é ruim, porque não tenho como revisar o que foi dito durante as aulas (STROBEL, 2009, p. 116).

Para além de reduzir as marcas na representação da linguagem, devem-se pensar as marcas pautadas na diferença surda e (re)pensar a (re)construção e implantação de um currículo que vá ao encontro das diferenças surdas. Entre surdos e ouvintes, há tempos distintos. Essa é uma questão bem particular para se pensar, pois passa primeiro pelo aspecto mais simples das diferenças de modalidade das línguas, já caracterizando tempos diferentes; além disso, há características distintas já comprovadas nas modalidades – a linearidade na língua portuguesa e a simultaneidade na língua de sinais. Compreender o tempo surdo, portanto, requer a compreensão daquilo que passa pelo olhar surdo e que marca o tempo surdo de ser. A escola, em geral, tem a medida do tempo da

modernidade, tempo este que foi regulado pela imposição da disciplina, e não pelo tempo necessário da aprendizagem. Isso não significa que os surdos necessitem de um tempo maior para a aprendizagem pelo fato de serem surdos, como a educação em alguns momentos já rotulou, obrigando que os surdos tivessem um acréscimo do tempo cronológico para cumprirem as séries dos níveis de ensino.

Essas são apenas algumas das muitas questões na educação que podem ser relacionadas com a obtenção da cidadania e a aquisição de direitos dos surdos, algo tão desejado por eles. Na atualidade, os surdos estão inseridos no modo global de se informar. Assim, perdeu o sentido a ideia de que basta um professor benevolente com o aluno surdo; ao contrário, o que os surdos estão reivindicando, agora, são condições de aprendizagem condizentes com as suas diferenças – a tão sonhada cidadania surda. Os sentidos que os surdos apontam como possibilidades no currículo surdo podem ser vistos passando pelo interesse de pesquisa, de laboratório, da prática nas escolas de surdos. Como cidadãos surdos, eles defendem o espaço educacional não apenas como um espaço físico, um “gueto”, como muitos podem equivocadamente pensar, mas, acima de tudo, os surdos reivindicam, através da escola bilíngue para surdos, um espaço de construção do conhecimento humano.



REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CHIELLA, Vânia Elizabeth; LOPES, Maura Corcini. Para repensar o currículo: histórias escolares que os surdos contam. In: *Anais: Congresso latinoamericano de educação bilingüe para surdos*. Cuba: La Habana, 2005. p. 1-13.

CHIELLA, Vânia Elisabeth. *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. *O direito de aprender na escola de surdos*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 26-46.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.
- SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença*: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.
- STROBEL, Karin. *Surdos*: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2006.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (org.). *Educação do preconceito*: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.
-

- 1 Lei nº 10.436/02, que reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas; Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras); Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiências se refere ao Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, sobre protocolo assinado em Nova York em 30 de março de 2007; Declaração de Salamanca, de 1994, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, da política e da prática em Educação Especial.
- 2 O termo *pessoa com deficiência* é reivindicado pelo movimento das pessoas com deficiências, em oposição ao termo utilizado na legislação, *pessoa portadora de deficiência*.
- 3 Construído, “sobretudo por especialistas da educação e da linguística, produzindo pesquisas que têm como foco a história dos surdos e da surdez contada a partir de uma perspectiva surda” Lopes (2007, p. 10).
- 4 Vários autores que pesquisam na perspectiva teórica do campo dos estudos surdos em educação têm utilizado o conceito de povo para se referir aos surdos que convivem em comunidade surda; entre esses

autores está Strobel (2009, p. 37), que mostra o que significa ser um povo surdo. São “povo surdo os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível lin-guístico”.

- 5 No *Dicionário Houaiss* (2008, p. 214), *deficiência* é “perda de quantidade e qualidade, falta, carência, insuficiência ou ausência de funcionamento do órgão”.
- 6 O linguista americano Willian Stock comprovou, através de estudos linguísticos feitos em 1960, que as línguas de sinais (visuais-gestuais), embora tenham modalidade diferente das línguas orais (orais-auditivas), têm todas as características linguísticas das línguas naturais, com organização fonológica, morfológica, gramatical, pragmática e semântica.
- 7 “É na norma surda que deve estar sendo gerada a média para que possamos estar avaliando os surdos e determinando se estes estão enquadrados dentro do que o grupo específico pensa ser normal, problemático, anormal etc.” (CHIELLA & LOPES, 2005, p. 3).

CAPÍTULO 10

COMUNIDADE SURDA: UM ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DA CULTURA SURDA

*Vanessa Scheid Santanna de Mello
Maricela Schuck*

[...] “comunidade” soa como música aos nossos ouvidos. O que essa palavra evoca é tudo aquilo que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes (BAUMAN, 2003, p. 9).

Na atualidade, diferentes concepções sobre a palavra comunidade têm sido criadas. Podemos perceber diferentes comunidades sendo construídas e reconhecidas pela necessidade que os sujeitos têm de pertencer a um grupo semelhante, mesmo que, para isso, estejam em constante busca para sobreviver como sujeitos, como grupo e como comunidade. São variadas e produtivas as narrativas que surgem e buscam dar diferentes sentidos à comunidade. Dentre tais sentidos: sentimento de segurança, de independência, de partilha de códigos comuns, de identidade, entre outros. Todos esses usos são recorrentes nas narrativas surdas ao abordarem a comunidade a qual os surdos pertencem (LOPES, 2007).

Acredita-se que é no espaço da comunidade – e, no caso dos surdos, no espaço da comunidade surda – que os sujeitos possam ter uma identidade cultural e proclamá-la, através do discurso da diferença cultural. Na tentativa de entender esse espaço de luta política, o presente capítulo tem por objetivo discutir os conceitos de comunidade e comunidade surda como espaços de fortalecimento de grupos específicos.

Bauman (2003), ao escrever sobre o espaço da comunidade, afirma que a naturalidade impressa a ela pode estar aliada às significações que a comunidade carrega, como um lugar cálido, confortável e aconchegante. Carregamos a ideia de que estar em comunidade pressupõe unicidade e homogeneidade; em conformidade com Bauman (2003), isso acaba por nos seduzir e, na vida, passamos a buscar ansiosamente pela comunidade. A proliferação das comunidades que hoje visualizamos no social é resultado de uma trama histórica que, com diferentes significados, veio se configurando e possibilitou que as comunidades ganhassem força social, cultural e jurídica na atualidade. Nesse sentido, a comunidade surda funciona como princípio fundamental para os surdos, já que é a partir dela que elos identitários, culturais e linguísticos são criados. Conforme Lopes (2007, p. 75), “[...] comunidade é uma invenção necessária para que a luta continue e a identidade surda se expresse politicamente com mais rigor”.

Pelo viés socioantropológico, os surdos são sujeitos constituídos na relação com outro surdo e com ouvintes. Tal relação é constituída em meio a lutas políticas e culturais pelo direito de se autorrepresentar, como sendo surdos e pertencentes a uma comunidade. O sentido do termo

luta, adotado aqui, é o de que as verdades surdas, assim como quaisquer outras verdades, se estabelecem de forma tensa e dentro de um campo onde disputas de saberes de posições de sujeitos são intensas.

Constituídos histórica e culturalmente, o sujeito e as formas de vida surda estão sempre em (con)formação e atualização. Nas palavras de Hall (2005, p. 117), a identidade “é formada ao longo do tempo, não como algo inato, nem pré-definido, estando sempre incompleta, em processo contínuo de formação”. A identidade é sempre superficial, múltipla e, ainda, os elos identitários criados são sempre posicionais. Ao se falar em incompletude e em múltiplas identidades, a surdez passa a ser entendida como uma “materialidade que é significada pelos diferentes grupos culturais” (LOPES, 2006, p. 37). Da mesma forma, identidade e diferença somente podem ser condição uma para a outra se conseguirmos entender a diferença como diferença, ou seja, como tradução cultural (LOPES, 2006).

Olhando por esse viés, é possível pensar que a cultura, como um princípio regulador, define aqueles que estão autorizados ou não a participar de um determinado grupo, dependendo das redes de poder e saber às quais os sujeitos – neste caso, os surdos – estejam relacionados. Pode-se dizer que a cultura é um princípio pelo qual os sujeitos são constituídos – e que, por sua vez, também a constituem –, definidos e posicionados dentro de distintas redes discursivas que atribuem sentidos àqueles que pertencem a um determinado grupo cultural. Por isso, não faz sentido falar de comunidade sem associarmos a ela a noção de cultura; entendemos que uma é condição para a existência da outra.

Por si só, pensar a noção de cultura se configura uma tarefa difícil. Associar esta à noção de surdez, como um elemento de definição cultural, é um empreendimento ainda mais complexo. Tal complexidade se deve ao fato de que, geralmente, os usos da palavra *surdez* a associam a um problema, a limites de audição e à deficiência. Já no entendimento que compartilhamos de surdez, esta não se associa à perda de algo, mas à presença do olhar. Este define os sujeitos que compartilham não só uma mesma condição humana e de uma comunidade, mas, também, uma língua viso-espacial construída na relação com seus pares (LOPES, 2007).

Portanto, não olhamos para o sujeito surdo como alguém deficiente, incompleto ou com problemas; ele é olhado, visualizado a partir da “centralidade da cultura” (HALL, 1997). Trabalhar com a noção de centralidade da cultura não significa afirmar que dela emanem as relações e as coisas, mas que, a partir dela, podem ser entendidos os usos que se fazem das coisas e as posições ocupadas pelos sujeitos dentro de determinadas redes sociais. Nesse caso, o conceito de cultura pode ser entendido como conjunto de práticas que são desenhadas e desenhadas as relações sociais e a cada indivíduo em particular. O desenho de cada sujeito que pertence a um grupo específico se dá na própria relação com seus pares, que passam a ser balizadores de suas condutas, valores e práticas sociais, religiosas e linguísticas, entre outras.

Nessa concepção de cultura, pode-se inferir que a cultura surda também é determinada pelas regras de convivência, em que o grupo pertencente a ela é regulado por uma forma de vida instituída. Nesse caso, a diferença surda se dá a partir do convívio com seu semelhante.

Entretanto, não se pode atribuir um agrupamento a uma identidade específica. Da mesma forma, entendemos que há variadas culturas, e os sujeitos que ali se encontram são diferentes entre si, embora tragam marcas comuns que os aproximam.

É possível afirmar, com base em Hall (1997), que pertencer a uma cultura significa aceitar/comungar as condições impostas por ela, bem como aceitar a regulação e o controle colocados por aqueles que a integram. Nessa mesma linha de pensamento, o sentimento de coletividade presente na comunidade cria condições para que aqueles que a compõem se sintam seguros no lugar onde estão, ou seja, acompanhados por seus pares.

Os sujeitos surdos, assim como qualquer outro grupo cultural, não compartilham naturalmente um espaço geográfico, mas, como já referido anteriormente, precisam buscá-lo para sobreviver como grupo e comunidade. Segundo Wrigley (1996, livre tradução do original), “a comunidade com frequência não possui nenhuma base experiencial”. Nessa direção, Lopes (2007, p. 52) argumenta que

O caráter comunitário implicado no olhar surdo posiciona os sujeitos nas tramas da experiência que os fazem desenvolver sentimentos de pertencimento a um grupo surdo e de não-pertencimento a outros grupos que não têm a surdez como uma condição determinante de ser surdo.

Articuladas ao uso da palavra cultura como expressão de práticas específicas associadas a grupos particulares, surgem tensões, originárias tanto de dentro dos grupos culturais específicos quanto de fora deles, pelo direito de

se autodeclararem e de serem pertencentes a um grupo e não a outro, ou seja, a uma determinada comunidade.

Mobilizadas a entender o uso da palavra comunidade para melhor compreender o espaço da comunidade surda, buscamos o significado do termo. Ao buscar a etimologia da palavra *comunidade*, a primeira vez que ela aparece no vocabulário data do ano 1272. Mesmo que, atualmente, os significados atribuídos aos usos da palavra *comunidade* sejam muito distintos daqueles que eram utilizados no século XIII, é possível perceber a necessidade do uso de um termo que designasse vida em grupo. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), a palavra *comunidade* pode adquirir os seguintes sentidos:

substantivo feminino

1 estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão

2 conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico

3 população que vive num dado lugar ou região, ger. ligada por interesses comuns

4 conjunto de indivíduos com determinada característica comum, inserido em grupo ou sociedade maior que não partilha suas características fundamentais

4.1 Derivação: por extensão de sentido.

grupo de indivíduos que partilha uma crença econômica ou social particular e vive em conjunto

4.2 Derivação: por metonímia.

conjunto de indivíduos, inclusive de nações diferentes, ligado por determinada consciência histórica ou por interesses sociais, culturais, econômicos ou políticos comuns (grifo nosso).

Todos os sentidos dicionarizados nos levam a olhar para uma coletividade que, por razões geográficas, históricas e relacionais, acaba se autodeclarando como uma comunidade. Diferentes autores também nos ajudam a dar sentido ao termo comunidade.

Esposito (2009), por exemplo, problematiza as implicações que o termo comunidade carrega e que o constituem como um lugar seguro a ser atingido pelos sujeitos de um dado grupo social. O autor mostra que a palavra *comunidade* deriva do latim *communitas*, que, por sua vez, deriva de *mumus*, que significa “don” e, também, “obrigação frente ao outro” (ESPOSITO, 2009, p. 97). Isso quer dizer que, além da cultura própria implicada na formação de uma comunidade, os sujeitos que pertencem a ela se vinculam por outro dever: o de cuidar de si, mas, principalmente, o dever de cuidar do outro “por uma lei que obriga a sair de si para voltar-se ao outro e chegar quase a expropriar-se em seu favor” (ESPOSITO, 2009, p. 97). A lei que existe no interior da comunidade não está relacionada a uma legislação que se impõe externamente aos sujeitos, mas às formas de subjetivação destes pelos códigos comuns contratados diariamente na coletividade da comunidade.

No entanto, de acordo com Bauman (2003), pertencer a uma comunidade e ter uma identificação com ela garante àqueles que estão do lado de dentro a segurança

desejada. Por outro lado, implica, necessariamente, que os sujeitos pertencentes a ela se lancem na tarefa de construir uma identidade comunitária.

Dessa forma, ocupamo-nos em pensar a comunidade – e, necessariamente, a comunidade surda – como aquela que, historicamente, constitui-se e cria laços, aquela em que os sujeitos permanecem juntos, encontram formas de se reunir. Essa é uma comunidade sobre a qual Esposito (2009) nos ajuda a pensar quando menciona a questão da imunidade. Segundo o autor, ter o sentimento de imunidade ou estar imune, provisoriamente, coloca o sujeito salvo dos riscos, mas, em troca, para ser regulado, o sujeito precisa se submeter à comunidade. Com isso, não queremos dizer que a comunidade surda ou qualquer outro grupo cultural seja desfavorecido pelo fato de estar submetido ao espaço da comunidade. Pelo contrário, a comunidade surda se torna um espaço extremamente produtivo para o sujeito surdo, já que é através dela que movimentos de luta pela diferença linguística e cultural se fortificam. Lopes (2007, p. 72) aponta que “A comunidade apareceu como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas”.

Ao olharmos para o conceito de comunidade operado dentro da comunidade surda, voltamo-nos para uma compreensão moderna de comunidade, como um lugar em que se busca a segurança, de luta por um coletivo e por um espaço de um coletivo. Segundo Miranda (2001, p. 26), “as comunidades surdas propriamente ditas” são aquelas que favorecem trocas, experiências, identificação de surdos com surdos. Entendemos que a comunidade surda é

forjada a partir de uma convivência construída histórica e identitariamente.

Chiella (2007), em sua dissertação de mestrado, aponta alguns espaços como importantes articuladores da comunidade surda e da constituição da identidade, da cultura surda, tais como: a escola, a associação de surdos, a família e a universidade. Na mesma linha, Mello (2011) enfatiza que, dentre todos esses espaços, a escola pode ser vista como o principal espaço de articulação da comunidade surda. Isso se dá, segundo Mello (2011), porque a maioria dos surdos tem contato com a cultura, com a identidade e com a língua de sinais no espaço escolar; especificamente na escola de surdos. Isso traz à comunidade surda outra forma de ser e estar no mundo, outra forma de o surdo entrar na relação com o outro e consigo mesmo. Além disso, a escola passa a representar um “império” para os surdos, já que é nesse espaço que, com mais frequência, podem conviver entre si.

Diante dessas argumentações, afirmamos que nossa compreensão sobre a comunidade e comunidade surda está aliada a uma vertente socioantropológica; isso faz como que olhemos a comunidade de uma forma e não de outra. Com isso, estamos querendo afirmar que, dependendo dos autores com os quais conjugamos nossa forma de pensar, podemos olhar de diferentes formas para os conceitos. No caso do conceito de comunidade, também poderíamos pensar de outras maneiras, já que é um assunto difuso nas áreas da política, filosofia, ciência, antropologia, entre outras.

Estando nosso olhar voltado para uma vertente socioantropológica, entendemos uma comunidade como aquela que se constitui na convivência, na aproximação

entre sujeitos semelhantes, ou seja, entre sujeitos que compartilham formas de vida contratadas dentro de um determinado grupo e uma identidade cultural. Segundo Lopes (2007, p. 75), “pertencer a uma comunidade significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas”. Assim, torna-se produtivo (no caso dos surdos), a comunidade, já que é a partir dela que podem lutar por alguns dos seus principais direitos, que eles vêm reivindicando ao longo da sua história. Produtivo porque, como sabemos, uma das conquistas da comunidade surda foi o reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) pela Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), a partir da qual foi possível o fortalecimento da comunidade surda; embora também tenha proporcionado o fortalecimento das políticas de inclusão.

Vale, aqui, fazer uma ressalva: que a implantação da Libras nos currículos das escolas onde há alunos surdos e a reivindicação de professores surdos nesses contextos têm sido alguns dos principais motivos da militância surda. Conforme Lopes (2007, p. 25):

As lutas pelo reconhecimento da língua de sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com sujeitos surdos ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política só a partir do final da década de oitenta e início da de noventa do século XX.

Ainda assim, entender a diferença surda como uma diferença cultural e aceitar a língua de sinais como língua própria dos surdos são, ainda hoje, tarefas difíceis. Essa dificuldade existe mesmo que se saiba que as pessoas surdas têm o mesmo direito de outros grupos sociais.

No contexto das escolas e universidades, a garantia de um ensino de qualidade e a constituição da diferença linguística e cultural dos surdos têm sido algumas das principais preocupações. Isso porque o ensino da língua portuguesa continua sendo um dos principais vetores que articulam a educação em nosso país.

O surdo privilegia o visual-espacial, e a língua de sinais (LS) possui essas características. Mesmo assim, os surdos têm tido acesso à língua de sinais muito tardiamente, pois esse encontro não tem sido oportunizado. Segundo Quadros (2008, p. 31):

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilingüismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam.

A presença da Libras aponta o deslocamento das identidades deficientes para as identidades surdas, potencializando a criação de políticas linguísticas e culturais. Estas pensadas a partir da reconstrução do processo de educação de surdos.

Trata-se de um lugar onde a língua de sinais, sendo traço comum, une os sujeitos, marca uma forma de comunicação peculiar que os caracteriza culturalmente, permitindo-lhes a troca de idéias, a discussão de suas necessidades e conseqüentemente a possibilidade de reivindicação de seus direitos, de poder opinar, participar na construção de um espaço escolar e de um currículo que os conecte com o mundo e a realidade de forma não fragmentada (BRAGA, 2006, p. 78).

A Libras é condição indispensável para a construção de uma identidade surda, bem como de um espaço possível de construção da cultura surda. Nesse contexto, a Libras possibilita as diferenças linguística e cultural dos surdos: condições mínimas para que o surdo possa participar efetivamente da aula e tenha um ensino de qualidade na modalidade visual-gestual.

O reconhecimento da surdez como traço cultural e da língua de sinais como primeira língua, configurando o laço identitário indispensável na educação de surdos, é marcado como fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, sendo o realce da marca de um grupo próprio, na apropriação de um universo significativo na educação de surdos. Vale, ainda, ressaltar que ter a fluência na língua de sinais, bem como tê-la como sua primeira língua, para os surdos, significa poder integrar uma comunidade surda e permanecer nela.

É importante dizer que a comunidade surda, entendida como um espaço de luta política, como já referido no texto, trouxe muitos benefícios para os surdos. Porém, produziu também “o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma” (LOPES, 2007, p.73).

Com isso, queremos dizer que a militância surda, em alguns momentos, tornou-se essencial para o fortalecimento da comunidade surda. Entretanto, torna-se importante para o grupo surdo reinventar permanentemente outras formas de ser e de se posicionar dentro de tramas discursivas que não aquelas previstas em um rol de possibilidades – já limitadas pela militância surda e pelos limites da identidade surda. Isso porque não há uma essência

surda que o projeta do outro não surdo, nem mesmo há uma comunidade surda constituída sem a presença, mesmo que simbólica, do outro (ouvinte) – por mais (in)desejável que este seja. Ou seja, na própria comunidade surda, não há um lugar seguro, sem tensões em que todos que ali se encontram possam ser salvos. Segundo Lopes (2007, p. 75), “talvez esse seja o preço a pagar para que se criem novos sentidos e para que tais sentidos transbordem seus imaginários limites”.

Enfim, na disparidade de conceituações que podem ser atribuídas à comunidade e, principalmente, à comunidade surda, a entendemos como um espaço de pluralidade, diferença e alteridade. No caso dos surdos, como referido anteriormente, não há lugar geograficamente definido para que a comunidade aconteça. Entretanto, sabemos que, dentre todos os espaços, a escola de surdos é o principal e mais produtivo ponto de articulação entre os pares surdos. Existem, sim, elos que são subjetivos e que se dão na relação com o outro. Tais elos possibilitam o reconhecimento de si com o outro, ao mesmo tempo em que também fortalece um grupo cultural. Neste sentido, entendemos que a comunidade surda serve como espaço de fortalecimento da cultura surda. A par e passo, o pertencimento a uma comunidade permite que os sujeitos surdos sejam regulados na formação da sua identidade surda.



REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BRAGA, Rosa Maria da Cruz. *Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=->

[com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 26 jun. 2010.

CHIELLA, Vânia Elisabeth. *Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

ESPOSITO, Roberto. *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, v. 2, n. 2, jul./dez., 1997.

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. (orgs.). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadorees culturais surdos: quando eles se constituem no*

espaço escolar. Perspectiva, v. 24, edição especial, jul./dez. Florianópolis, 2006, p. 81-100.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FER-NANDES, Eulalia (org.). *Surdez e bilinguismo*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 27-37.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 27-46.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

CAPÍTULO 11

IDENTIDADE, CULTURA E DIFERENÇA: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS¹

*Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Vera Lucia Marostega*

Este texto tem como objetivo apresentar uma discussão em torno das noções identidade, cultura e diferença nos espaços/tempos da educação dos sujeitos surdos. Nesse sentido, toma como central as discussões acerca do currículo na educação de surdos para pensar a operacionalidade teórica/metodológica das noções de identidade, cultura e diferença. O currículo é tomado, nesse contexto, como um artefato cultural, como um discurso que é produzido no interior das práticas educativas e que, ao ser produzido, é constituidor de identidades e de subjetividades surdas.

11.1 Espaços e tempos do currículo

Este texto procura articular as noções de cultura, identidade e diferença com a discussão curricular. Para isso, concebe o currículo como um campo contestado, disputado e conflitivo, portanto, um espaço privilegiado com

relações de poder. No entanto, cabe ressaltar que essas relações não se processam simplesmente por meio de formas homogêneas, repressivas, proibitivas; elas também se dão de formas benéficas, ou seja, heterogêneas, produtivas, provocativas. Analisar o currículo da educação de surdos a partir do jogo das relações de poder significa trazer esta discussão para o espaço da escola, ou seja, para um território rico em experiências culturais. Experiências estas que se estabelecem na negociação diária, que nos permite compreendê-las como uma reconstrução que acontece no dia a dia, e não como algo imóvel passado de geração para geração. Neste sentido, o currículo se relaciona diretamente com as questões de identidade e diferença, pois é visto como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos.

11.2 Currículo e cultura

A tentativa de relacionar currículo e cultura traz consigo outro elemento que não pode ser visto fora dessa relação: o poder. O poder *“se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis”* (VEIGA-NETO, 1995, p. 32). Portanto, identificar a cultura é percebê-la enquanto construída e construtora de relações de poder.

Não se pretende estabelecer uma definição única e fixa de cultura. Para tanto, compartilhamos da compreensão de Moreira e Silva (2011, p.35), segundo os quais *“cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”*. Dessa forma, cultura passa a ser muito mais que patrimônio acumulado pela

humanidade durante a sua história: é, antes disso, uma relação que se estabelece na negociação diária.

A surdez é um país cuja história é reescrita de geração a geração. Isso ocorre em parte por causa de condições de suas línguas nativas, em parte porque mais de 90% das crianças surdas nascem de pais que ouvem e em parte por causa das opressões curiosas e específicas que constituem a história dos surdos. As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração (WRIGLEY, 1996, p. 25).

É a partir desse olhar que se compreende a cultura surda, ou seja, como um processo de significação construído no contexto cotidiano dos surdos. Nesse sentido, o currículo é um espaço privilegiado onde se expressam as novas concepções e também aquilo que entendemos como conhecimento. Para isso, ele pode tanto fazer com que diferentes culturas tenham voz quanto silenciá-las. A pesquisa de mestrado² de Lunardi (1998) mostra que a presença do professor surdo no currículo constitui-se num elemento importante para dar “voz” a essas culturas não viabilizadas no contexto escolar surdo. Observa-se isso no depoimento de um dos professores surdos entrevistados durante a pesquisa da autora:

Eu acredito que somos representantes da cultura surda, pois tivemos o acesso à cultura surda com apoio de nossas famílias e nossos pais. Também buscamos ajuda e elementos culturais com outros surdos adultos, aprendemos muito rápido a língua de sinais e participamos de forma efetiva na comunidade surda. Porém sabemos que muitos surdos não têm

essa base nem esse apoio familiar, portanto, cabe a nós professores surdos ajudarmos no desenvolvimento cultural desses surdos e também na construção desse currículo. Essa construção deverá vir baseada nas idéias e experiência dos próprios surdos, na análise e discussão sobre os elementos que deveriam compor ou não esse currículo. Acredito ser um trabalho lento, até termos um currículo próprio para educação de surdos (Pedro) (LUNARDI, 1998, p.79).

No depoimento acima, fica visível que essa relação de possibilitar a cultura surda na escola e no currículo pode se concretizar, ou seja, o entrevistado, sendo professor surdo, está autorizado a dar visibilidade, a “falar” dessa cultura surda na escola. No entanto, isso ainda é um trabalho lento, pois não podemos nos esquecer de que todo esse trabalho acontece na instituição escolar, e uma das características da escola é trabalhar o currículo a partir da seleção de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, valores e práticas daquilo que é considerado como “correto”, como a “verdadeira” cultura. Segundo Santos e Lopes (1997, p. 36):

Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural.

Esses processos de homogeneização cultural legitimados pela escola se dão por diferentes vias, uma delas se dá pela negação da língua de sinais como língua natural dos

surdos. O aluno surdo depende do sentido da visão para comunicar-se e para aprender. No entanto, isso fica muito limitado quando uma grande proporção de informações necessárias para o seu desenvolvimento social e cognitivo se materializa por sinais audíveis e não visíveis. A maioria dos educadores ouvintes desconhece ou conhece muito pouco a estrutura da língua de sinais, ignorando, no currículo, artefatos significativos da cultura surda.

Nesse contexto, podemos perceber que o que definimos como nosso e o que vislumbramos como culturalmente diferente baseiam-se em distinções hierárquicas constituídas nas relações de poder. “A questão sobre qual cultura é trazida para a escola é uma questão social e política importante; a relação entre cultura e grupos tem de ser entendida como um problema de poder” (POPKEWITZ, 1992, p.92).

Assim, no currículo da escola de surdos, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, os alunos, juntamente com os professores surdos, reconstroem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade em geral, da escola e do próprio currículo. Portanto, ao fabricar o currículo, somos não somente interpelados por ele, mas também produzidos por ele. O currículo, como um espaço de significação, também está vinculado à formação de identidades. É para esse ponto que vamos nos direcionar a seguir.

11.3 Currículo e identidade

Abordar o currículo como constituidor de identidades significa vê-lo além de seus aspectos cognitivos, centrados na transmissão de conhecimentos; relacionar currículo e

identidades é vê-lo como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. Para Silva (1996, p. 165):

O currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição de sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

Portanto, os textos que compõem o currículo corporificam explícita ou implicitamente visões particulares de conhecimento, de sociedade e de grupo. Sendo assim, elas legitimam quais conhecimentos e formas de ensinar e aprender são válidos.

A expressão de Hall (1997), “definida historicamente e não biologicamente” em relação à questão das identidades, vem ao encontro de como as *identidades surdas* estão sendo representadas no interior do currículo da escola de surdos. Nos depoimentos dos professores surdos, percebem-se as questões de identidade emergindo no contexto curricular.

No entanto, as identidades aqui reclamadas afastam-se da representação biológica, do *déficit*, da perda, elas são vistas dentro de uma nova ordem, a comunicação visual, que se constitui no uso da língua de sinais. Nesse sentido, podemos entender a surdez conforme nos explica Wrigley (1996, p. 29): “a surdez é uma experiência visual”.

Nesse sentido, é possível ver a relação entre currículo e produção de identidade sob múltiplas formas. Isso significa que as identidades que se compõem no grupo são negociadas entre seus componentes e a experiência que cada um possui. Esse conjunto de elementos culturais constitui as identidades e, como afirma Perlin (1998, p. 21), “a

constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive”.

Um dos traços mais significativos de identidade surda é a comunicação visual; é ele que constitui a diferença. Portanto, as diferenças precisam ser entendidas a partir dos processos de significação, da mesma forma que ocorre com as identidades, ou seja, tanto as identidades quanto as diferenças não são produzidas “naturalmente”, são produzidas nas relações sociais diárias.

Ao entender o currículo como constituidor de identidades sociais e culturais, também entendemos que o currículo é um artefato; portanto, é representação, ou seja, é algo feito, elaborado, produzido por determinadas pessoas, circunstâncias, em tempo e lugar determinados, com objetivos específicos. Nas palavras de Silva (1996, p. 172):

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados.

Com base na citação acima, é possível visualizar que o currículo é um campo de contestação, é um espaço onde os professores surdos podem vir a negociar a sua presença, ou seja, onde podem tornar vivas a sua cultura, a sua identidade, a sua representação.

O currículo concebido como um campo não fixo, não estático, instável permite aos professores surdos pulverizar o espaço escolar contestando as políticas educacionais hegemônicas. A representação dos surdos enquanto sujeitos diferentes constitui-se num processo político ancorado nos movimentos sociais dos surdos. Esses movimentos

contribuem para dar visibilidade às diferentes formas pelas quais os grupos sociais e culturais são construídos e representados.

O espaço escolar na vida dos surdos é um *locus* privilegiado de construção de identidades. Talvez isso possa ser justificado pelo fato de aproximadamente 90% das crianças surdas nascerem em famílias ouvintes; com isso, a construção da identidade surda como uma identidade “nativa” é perturbada, ou, na melhor das hipóteses, afastada. Segundo Wrigley (1996, p. 84):

Perturba as noções do que significa ser nativo, bem como as noções de para que – ou onde – se pode ser nativo. Ser nativo é um produto de soberania. A surdez, o rótulo ligado a uma ampla visão coletiva daquelas formas de ser adotado por povos que são surdos, está profundamente entrelaçado contra a redução maniqueísta da Surdez e a uma patologia pelo modelo soberano.

Portanto, a escola de surdos pode ser considerada essa “aldeia nativa” necessária para que as identidades surdas se tornem visíveis. Para isso, o currículo imbricado nas relações sociais e, com elas, na relação de poder, constitui-se em estratégia de “intervenção cultural”, num processo de transformação. Essa transformação não é entendida no seu sentido utópico, mas como sendo aquela produzida nas relações de poder cotidianas.

Nesse sentido, a presença do professor surdo na escola representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos

surdos porque essa troca social de conhecimentos se reproduz por meio da língua de sinais.

11.4 Currículo e diferença

Pensar um currículo que aborde a questão da diferença é trazer para o centro da discussão a possibilidade de uma educação que contemple as singularidades culturais e identitárias das comunidades surdas. Essas questões podem ser compreendidas pelo debate entre os conceitos de diversidade e diferença. Considera-se essa discussão relevante pela maneira como ela aborda esses conceitos no interior das políticas educacionais e dos currículos.

No contexto da educação de surdos, pode-se observar que diferença e diversidade são vistas como sinônimos, como fazendo parte de um mesmo campo conceitual. Porém, esta forma simplista de ver as diferenças dentro da escola mascara outros interesses, que adotam o termo da diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a posição ouvintista. Nesta visão, fala-se de um pluralismo cultural, referindo-se a um consenso cultural e normativo. Para Scott (1995, p. 2), “diversidade refere-se a uma pluralidade de identidades, e é vista como uma condição de existência humana e não como um efeito de uma enunciação da diferença que constitui as hierarquias e assimetrias de poder”.

Entendendo a diversidade “como uma condição de existência”, fica útil e fácil reconhecê-la; no entanto, o que os grupos ditos culturalmente diferentes esperam dessa questão – a exemplo de outras, como identidade, história, política de diferença – é obscurecido, tornando-se alvo fácil de estratégias conservadoras. A escola e o currículo são

as presas prediletas desse processo de homogeneização cultural. Tanto a escola como o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo cultural comum desconsiderando o conceito de “fronteira”, deslegitimando e excluindo os valores e as práticas de outros grupos sociais.

Nessa atmosfera, uma análise curricular precisa resgatar, em nível de política cultural, as políticas negadas e silenciadas no espaço escolar. Deste modo, não devemos apenas fazer referência a elas enquanto culturas isoladas, em determinados momentos e datas específicas, como, por exemplo, “o dia do índio”, “o dia da consciência negra”, constituindo um currículo reduzido a determinadas lições e unidades didáticas, criando aquilo que Santomé (1995), chama de “currículos turísticos”.

Portanto, a possibilidade de construção de um currículo para a educação de surdos não pode ficar externa às relações de poder existentes entre cultura surda e cultura ouvinte. Do mesmo modo, o currículo não pode ser concebido como uma simples conveniência entre essas culturas. É necessário trabalhar com a representatividade desse currículo e não simplesmente oportunizar aos surdos que suas histórias e seus materiais culturais sejam nele visualizados. Esse currículo deve abordar a questão da surdez como uma diferença política, e não como uma diversidade cultural.

Dar espaço aos professores surdos na construção desse currículo significa discutir, reflexionar acerca dos conteúdos da cultura surda e da comunidade que eles representam com o objetivo de dar sentido e significado à identidade surda. Neste desafio político-pedagógico, a cultura surda pode manifestar toda a sua dimensão dentro do enfoque multicultural.

Isso significa que um currículo multicultural deve produzir espaços de encorajamento e de resistência para que os múltiplos olhares dos sujeitos surdos sejam reconhecidos no cotidiano escolar. Portanto, cabe também aos professores surdos estarem alertas às histórias e às culturas inscritas na sua sala de aula para que não apenas seus próprios olhares sejam contemplados, mas que os olhares de seus alunos sejam identificadores de subjetividades. Para tanto, as especificidades surdas de raça, classe e gênero precisam compor os projetos e as práticas de um currículo e de uma pedagogia para a diferença multicultural.

11.5 Surdez e pedagogia da diferença

Relacionar a surdez com a pedagogia da diferença significa colocar em suspeição os próprios conceitos de *diferença e diversidade*. Nesta seção, procuraremos rever esses conceitos, atentando para o fato de que estes, na maioria das vezes, são abordados como sinônimos, ou seja, com padrões equivalentes de comparabilidade que permitem continuar traçando a fronteira entre situações designadas como normais ou como anormais. Neste contexto, buscaremos problematizar a forma como a surdez é produzida, sendo então compreendida muito mais como uma diversidade cultural que como uma diferença política.

Pensar em uma pedagogia que trate das questões do outro, tais como, no caso deste estudo, das questões que tratem do outro surdo, significa ir além das benevolentes e solidárias ações de boa vontade voltadas à diferença, que somente enaltecem e reconhecem o outro. É preciso, em primeiro lugar, perceber que a noção de “diferença” não

substitui, simplesmente, a de diversidade ou a de pluralidade, nem, muito menos, a de deficiência ou a de necessidades especiais. Do mesmo modo, essas noções também não ocupam o mesmo espaço discursivo. A noção de diferença tem que ser vista como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela ideia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças.

11.6 Problematização das noções de diferença, deficiência e diversidade

A noção de diferença pode ser abordada a partir de diferentes sentidos. No caso deste estudo, a associaremos à filosofia da diferença. Burbules e Rice apontam para a noção de diferença, cunhada por Derrida. Segundo os autores acima, Derrida trabalhou com o termo *différance* para iniciar uma espécie diferente de diferença:

A différence é uma estrutura e um movimento não mais concebidos na base da oposição presença/ausência. A différence é um jogo sistemático da diferença, dos traços de diferença, do espaçamento por meio do qual os elementos são relacionados entre si. Este espaçamento é simultaneamente ativo e passivo, feito da produção sem intervalos os quais os termos plenos não significariam, não funcionariam (apud BURBULES; RICE, 1993, p. 182).

Tentando abordar este conceito sob o domínio das teorias sociais, relacionando-o, assim, à surdez, podemos entender que a surdez, enquanto uma diferença, nega a

atribuição puramente externa de ser surdo e alguma característica marcante, por exemplo, o fato de não ouvirem. Nesse contexto, a diferença não é entendida como oposição: diferenças são sempre diferenças, que se constituem num processo ativo de identificação e de produção de subjetividade.

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, nesse momento, a distinção entre os termos *diferença* e *diversidade*. Segundo o dicionário Houaiss (2001), *diferença* significa “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário”; e *diversidade* é a “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade; conjunto variado; multiplicidade; desacordo, contradição, oposição”. Analisando essas primeiras noções, parece haver um consenso entre diferença e diversidade, ambas fazem parte de um mecanismo comum que coloca na mesma rede discursiva seus significados, ou seja, “diferença e diversidade permitem-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico” (FERRE, 2001, p. 195).

Percebe-se que esse consenso é chave para entender os discursos da igualdade, da tolerância e da solidariedade produzidos pelas políticas públicas. Mas será que essas definições tão precisas não mereceriam um outro olhar, ou uma (re)volta desse olhar? Os apelos ao respeito, às diferenças e às diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que “distingue uma coisa da outra”, como uma característica daquilo que está em “desacordo”, em “contradição”, não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deveria

ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós?

É possível que sim, pois, novamente, o que se vislumbra nessa sinonímia diferença/diversidade nada mais é do que o estabelecimento de uma medida comum, de um padrão de comparabilidade que permite continuar traçando a fronteira entre situações designadas como normais e anormais, mas talvez agora por uma estratégia mais astuta, mais refinada – a do deslocamento constante dessa fronteira. Em outras palavras, não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, delimitando claramente essas fronteiras, fica mais fácil capturar e, assim, corrigir os anormais. É justamente o ato de “obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras” que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema. Portanto, dependendo da situação e do momento, algumas fronteiras devem ser vistas com mais atenção que outras (BAUMAN, 1998).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o conceito de diferença deve ser tomado como uma política de significação. Ao percebê-lo assim, distanciamos-nos da noção de diversidade que vê a diferença como uma “obviedade cultural”, “uma marca de pluralidade”. O olhar dedicado às diferenças, pelo véu da diversidade, vê-as enquanto falhas, haja vista trabalharem com o intuito de selar as lacunas da diferença (MCLAREN, 1997).

Não interpretar as diferenças com oposições significativas entendê-las não como uma “obviedade cultural”, tal como: negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções

históricas” (EBERT apud MCLAREN, 1997, p. 79). Portanto, ser surdo não é o oposto de ser ouvinte; não é nessa lógica binária que discutimos e pensamos uma educação para os sujeitos surdos.

11.7 Perspectivas de uma pedagogia para a diferença surda

A interface com outras discussões, com outros textos e autores permitiu-nos lançar um outro olhar para a educação de surdos e, portanto, reinterpretar nossas narrativas e representações acerca do *ser surdo*. Com a aproximação de temas sobre identidades e diferenças, é possível perceber que o *ser surdo* ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, essencializada, construída por meio de alguns traços comuns, únicos e universais. Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto, que está sempre em construção.

A possibilidade de trabalhar com as ideias de uma pedagogia para a diferença nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e como experiência visual, e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não a partir do conceito de deficiência. Aqui, implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles considerados como *outros*, daqueles que parecem estar “fora do lugar”.

Uma pedagogia preocupada com as *diferenças da comunidade surda* tem que priorizar a presença do professor surdo no centro dos debates curriculares. A presença dos professores surdos no espaço escolar cria

uma atmosfera crítica e de resistência às práticas hegemônicas da cultura ouvinte, como também desafia os cenários de hierarquia discursiva ouvintista. Nessa situação, outro elemento significativo pode ser visualizado: a possibilidade de os professores surdos “falarem” por si, resgatando, por meio do discurso curricular, narrativas culturais e produção de identidades até então aprisionadas e subordinadas às posições dominantes do contexto escolar. Com isso, já poderíamos estar pensando na possibilidade de um currículo cultural na educação de surdos, no qual, devido ao contato que se estabelece entre elas, as culturas surdas e ouvintes poderiam ser traduzidas como “identidades de fronteira”. Essas identidades são entendidas como:

Espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüísticos multivalentes de diálogo intercultural, espaços onde pode-se encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais (MCLAREN, 1997, p. 147).

A possibilidade de os estudantes surdos viverem num espaço de fronteira é a de viverem uma experiência anticoncentradora, na medida em que o espaço escolar seja constantemente modificado. Nesse espaço descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou numa superação de uma sobre a outra. A questão incide em levantar os interrogantes que levaram as histórias, culturas e identidades surdas a assumirem

uma relação subordinada na configuração escolar existente.

Talvez o que poderia ser destacado são os dois lados do poder assumidos pelos professores surdos no contexto da escola. Em determinados momentos, os professores surdos se acham sem legitimidade para “falar” dos outros surdos e, em outros momentos, é necessário que isso seja feito, a fim de dar visibilidade à cultura surda, extremamente obscurecida pela cultura hegemônica. O que acontece é uma negociação diária, que depende das relações de poder, do momento em que elas estão sendo utilizadas, além de como, por quem, para quem elas estão sendo utilizadas. Através dessas análises, percebemos a preocupação dos professores surdos em abordar um currículo que focalize a questão da diferença como uma construção cultural e histórica. Isso significa pensar um currículo que ultrapasse o conceito de diversidade e que as noções de cultura, identidade e diferença sejam mobilizadoras de outras problematizações e debates no contexto da educação de surdos. Nesse sentido, as diferentes formas que as produções culturais surdas vêm tomando na contemporaneidade “estão inferindo não apenas na forma como a noção de cultura surda vem sendo significada nesse espaço/tempo, mas também o quanto esses deslocamentos na forma de entender a cultura surda vêm produzindo subjetividades convenientes para a contemporaneidade” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 25). Isto significa que outros endereçamentos culturais, entre eles as formas de hibridismo, vêm constituindo outros significados para aquilo que vem sendo nomeado e narrado enquanto identidade e cultura surda. Ou seja, “são formas de atuação, negociação e resistência

adotadas socialmente pelos sujeitos surdos para se manterem diferentes culturalmente” (ibid.).



REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BURBULES, Nicholas C.; RICE; Suzane. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-210.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011. p.15-28.

LUNARDI, Márcia Lise. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Curriculo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, Gládis T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria e educação*, n.5, Porto Alegre, 1992. p. 91-106.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-178.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p.29-38.

SCOTT, Joan W. Multiculturalismo e a política da identidade. In: RAJCHMAN, John (org.). *The identity in question*. Nova York: Routledge, 1995. p. 3-12.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 184-201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA.

Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses. 6.ed. Santa Maria: UFSM, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

- 1 Partes desse texto compõem o material didático elaborado pelas autoras para o curso a Distância de Especialização em Educação Especial, Módulo II: Educação de Surdos, Disciplina: Escola, Currículo e Educação e Surdos. O referido curso foi ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria em 2005.
- 2 LUNARDI, Márcia L. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

CAPÍTULO 12

ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

Maura Corcini Lopes

Uma escola bilíngue para surdos não é o mesmo que uma escola especial para surdos. A diferença entre essas duas propostas de escola é imensa e deve ser explicada para que os leitores, recém-chegados à temática da educação de surdos, possam localizar-se e posicionar-se frente a elas. Embora de forma muito inicial, as discussões feitas aqui objetivam mapear informações sobre alguns acontecimentos da educação de surdos que contribuíram significativamente para que, na atualidade, pudéssemos pensar que a educação de pessoas surdas não deve ser objeto de estudo e de trabalho da educação especial, mas, sim, daqueles que pensam a surdez como um marcador de uma cultura visual, ou seja, que pensam a surdez a partir da noção de diferença étnica.

Pode parecer estranho para alguns afirmar que a surdez não é uma deficiência. Afinal, ser normal, em uma sociedade pautada por uma norma audista, é ser ouvinte. Mas o que é uma norma audista?

Para poder abordar a noção de *audismo*, entendo que antes é preciso abordar a noção de *ouvintismo*. Por quê? Porque *ouvintismo* foi o termo usado no Brasil (SKLIAR, 2001) para mostrar a força ouvinte sobre os surdos. Isso

significa que esse foi um primeiro termo criado para abor-
dar criticamente a forma como os ouvintes submeteram e
representaram os surdos às práticas de correção e de nor-
malização. Devido ao fato de a palavra *ouvintismo* fazer
uma referência direta ao ouvinte (*ouvintismo*), muitas
histórias de oposição, de reação negativa, de dívida
histórica dos surdos contra os ouvintes foram criadas. En-
tendo a reação surda em querer denunciar os aconteci-
mentos históricos que sujeitaram os surdos ao ouvinte,
tratado como normal e como uma referência a ser atingida
pelo surdo. Porém, penso que apontar culpados em
qualquer história é algo que não acrescenta aos debates e
às mudanças das práticas no presente. Não há culpados
históricos pelo racismo, pela discriminação etc., mas há
conjuntos de saberes e circunstâncias que determinam, de
diferentes formas e em diferentes momentos, modelos de
sujeitos a serem seguidos. Aquele que ouve, ou o ouvinte,
foi o modelo sustentado por uma lógica que o abrangia,
assim como abrangia também o próprio surdo. Então, não
se trata de o ouvinte ser o culpado pela submissão surda
aos muitos aparatos de normalização, mas de entender
que surdos e ouvintes estavam mergulhados em uma at-
mosfera onde a norma que diz que ouvir é o normal defin-
ia quem era o normal e o anormal. Em outras palavras,

Embora a opressão ouvinte exista, entendo que ‘ou-
vintismo’ foca e responsabiliza o ouvinte ou a pessoa
ouvinte pela história de correção vivida pelos surdos.
Hoje entendemos que não cabe apontar os ouvintes
como culpados pela ouvintização surda, mas cabe en-
tender a matriz em que a sociedade disciplinar e de
correção está assentada. Isso significa que é preciso
tensionar a norma da audição como imperativo na

determinação do ‘normal ouvinte’ e do ‘anormal surdo’ (LOPES, 2011, p. 36).

É a norma, definida na sociedade disciplinar, *a priori*, aos traços e às definições culturais dos grupos sociais, que determina quem é normal e quem é anormal. Dessa forma, a palavra *ouvintismo*, por fazer referência direta ao ouvinte, não nos ajuda a tensionar e a problematizar a matriz que determina a norma da audição como imperativa. Portanto, descolar as práticas de normalização daquele que ouve torna-se algo necessário e útil em nosso tempo – tempo em que os grupos se impõem à noção de sociedade e criam suas normas a partir de critérios particulares de normalidade.

Pelas razões expressas anteriormente é que se torna mais interessante e produtivo usarmos a palavra *audismo* para marcarmos uma forma de vida que se organiza a partir da audição, e não daquele que ouve. Tal forma de vida envolve a todos – ouvintes e surdos. Também determina posições de sujeito dentro de tramas de vida que exigem dos sujeitos surdos e dos ouvintes que se comportem de uma determinada maneira, e não de outra. Por exemplo, na década de 1980, afirmar que os surdos não eram deficientes era algo que não faria sentido algum no Brasil, pois a forma de vida que dominava era aquela baseada na condição de ouvir. No entanto, fazer a mesma afirmação no final da década de 1990 e, principalmente, a partir de 2002, após termos o reconhecimento oficial do governo brasileiro da língua brasileira de sinais e dos surdos como grupo que possui uma língua natural e própria, é diferente. Não podemos negar que, mesmo ainda tendo muito que reivindicar no sentido do reconhecimento do Estado e da população sobre a diferença dos sujeitos

surdos, do final da década de 1990 para cá, muitas foram as mudanças no cenário político, linguístico-cultural e educacional brasileiro a favor dos sujeitos surdos.

Retomemos a discussão anterior. Antes de entrar minimamente nos conceitos de ouvintismo e de audismo, afirmava que surdez não é uma deficiência. Tal afirmação pode parecer estranha para aqueles que estão agarrados a uma forma de entendimento de que o normal é ser ouvinte. No entanto, fazer essa afirmação diante daqueles que entendem a surdez como uma diferença primordial que caracteriza os membros de uma comunidade (LOPES, 2011) é quase uma redundância. Para trabalhar um pouco essa distinção de surdez como deficiência e de surdez como diferença primordial, assim como para trabalhar a noção de sujeito com deficiência auditiva e sujeito surdo, vale trazer um quadro comparativo, mesmo que de forma muito esquemática e simplificada.

Quadro 1 – Formas de entender a surdez e a pessoa surda

Pessoa com deficiência auditiva Surdez como deficiência	Pessoa surda Surdez como diferença primordial
→ Pessoa caracterizada por sua perda auditiva (perda leve, moderada, severa, profunda).	→ Pessoa caracterizada pela presença do olhar.
→ Pessoa que tem a surdez como uma deficiência que deve ser tratada e/ou ter	→ Pessoa que tem a surdez como um primeiro

minimizados seus efeitos no cotidiano.	identificador do outro surdo como semelhante.
→ Pessoa que convive entre ouvintes.	→ Pessoa que convive com sujeitos surdos e em comunidade surda.
→ Pessoa que possui o modelo ouvinte como referência de normalidade.	→ Pessoa que possui o modelo surdo como referência de normalidade.
→ Pessoa que assume o português como língua oficial.	→ Pessoa que assume a língua brasileira de sinais como língua oficial e tem o português como língua adicional.

Fonte: elaborado pela autora.

A comunidade surda brasileira utiliza, para autorreferenciar-se, o conceito de pessoa surda, assim como utiliza a noção de surdez como diferença primordial (LOPES, 2011). O que seria uma diferença primordial? Várias são as diferenças primordiais marcadas na materialidade de um corpo, por exemplo: o sexo masculino e feminino, a cor da pele, dos olhos, se ouve ou se não ouve etc. A surdez diferencia uns de outros, ela é anterior a qualquer leitura e interpretação sobre o que seria uma pessoa que não ouve e/ou que é surda. Ela é a própria materialidade inscrita no corpo, sobre o qual produzimos

conhecimentos, práticas e representações. A materialidade do corpo que não ouve não significa nada em si mesma, ou seja, esse corpo só ganha significado quando passamos a falar e a produzir conhecimento sobre ele. É a partir do momento em que falamos sobre uma materialidade de um corpo que passamos a caracterizá-lo dentro de distintos campos de saber que o classificam como deficiente, surdo, limitado, minoria, problema, diferente, semelhante, entre outros significados construídos acadêmica, política, cultural e/ou socialmente.

A surdez definida pela presença do olhar é aquela que mobiliza a noção de comunidade surda, cultura, identidade e língua de sinais. Como tais conceitos são desenvolvidos em outros artigos que compõem este livro, tratarei aqui da importância de criarmos e colocarmos à disposição dos sujeitos surdos, o mais cedo possível, um espaço onde a diferença surda possa ser vivida entre surdos. Os surdos, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes, portanto, naturalmente não possuem convivência com outros surdos. Para que possam desenvolver a identidade surda e autorreferenciar-se como surdos, necessitam estar entre semelhantes. A convivência de surdos com surdos permite a construção de elos identitários capazes de potencializar a diferença surda como algo positivo e desejável. Além disso, a convivência surda potencializa o desenvolvimento dos sujeitos em todos os seus aspectos: físicos, cognitivos, linguísticos, sociais, políticos, culturais, educacionais, religiosos, econômicos etc. É a convivência com os pares que permite aos sujeitos surdos não se verem como deficientes auditivos, pois serão comparados a outros surdos.

Em 2011, várias manifestações marcaram a luta surda no Brasil. Entre tais manifestações, destacam-se, no mês de maio, o acampamento de surdos brasileiros em Brasília e a presença de representantes surdos em reunião do Congresso Nacional. Naquela ocasião, foi entregue ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, um documento com reivindicações sobre a necessidade da criação de escolas bilíngues para surdos. No mês de setembro, reuniões e eventos realizados por distintas entidades representativas dos surdos, em destaque, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), amadureceram e fortaleceram a luta da comunidade por escolas bilíngues para surdos. Tal luta está fundada em uma conquista anterior, que foi a regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (Libras). Em seu art. 1º, está escrito: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. No art. 2º, lê-se: “deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

O entendimento daqueles que se filiam à luta surda é que a língua brasileira de sinais, sendo uma língua oficial brasileira, deve ser proporcionada em todos os setores públicos e em espaços de formação de professores, como também em espaços escolares. Nos espaços de formação de professores, a língua de sinais já foi introduzida, pois, desde 2005 sua oferta é obrigatória em todos os cursos de

formação de professores e fonoaudiologia. Tal obrigatoriedade tem possibilitado a alfabetização dos profissionais da educação na temática da cultura e da identidade surda, bem como tem permitido o aprendizado de vocabulário mínimo em língua de sinais. Apesar de estarmos muito distantes de um domínio da língua de sinais por parte dos professores, a oferta curricular da disciplina tem possibilitado a ampliação de seu interesse pela causa surda.

Embora tenhamos avanços na educação superior brasileira, no sentido de as instituições de ensino superior ofertarem uma disciplina introdutória sobre língua de sinais, a realidade continua alarmante nas escolas. Para abordar essa questão, proponho a abertura de um subtítulo dentro do texto para que olhemos para a situação do Rio Grande do Sul.

12.1 A situação linguística e pedagógica dos alunos surdos no Rio Grande do Sul

Apesar dos investimentos governamentais na disseminação da língua de sinais, no Brasil, estamos ainda muito distantes de compreendermos o que já foi exposto neste texto, ou seja, que *ser surdo* não significa o mesmo que *ser deficiente auditivo*. Como já foi desenvolvido anteriormente, enquanto que o primeiro (*ser surdo*) implica a presença de conjuntos de práticas culturais que partem de referentes surdos de formas de ser, o segundo (*deficiente auditivo*) implica a presença de conjuntos de práticas, também culturais, mas que partem de referentes ouvintes de formas de ser. Há aqui uma distância significativa entre esses dois conjuntos de práticas.

A história da educação, como é possível ver em outros capítulos deste livro, está marcada por um olhar clinicoterapêutico de correção dos “prejuízos” da surdez aos indivíduos que a possuem. Embora o país tenha avançado muito com a oficialização da língua brasileira de sinais como língua nacional, e esta tenha sido difundida nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, ainda precisamos romper com o entendimento de que cabe à educação especial o atendimento das pessoas surdas. A educação especial é uma modalidade de ensino que busca o atendimento das necessidades específicas dos alunos para que estes possam aprender. Então, os surdos que se automeiam como surdos e não como deficientes da audição não seriam alvos de tal modalidade de ensino. A educação de surdos comporia o quadro da educação étnica, pois os sujeitos que a compõem defendem fazer parte de um grupo cultural que possui, como sua maior expressão, a língua de sinais. Nessa polêmica, reside um grande paradoxo na educação de surdos – os surdos possuem reconhecimento oficial de sua diferença linguístico-cultural, mas continuam sendo narrados, nas leis e por especialistas que se autorizam a falar por eles, como deficientes auditivos.

Implicados em tal paradoxo estão o imperativo da inclusão e o princípio da educação de qualidade para todos. É sobre essa diferença que passo a desenvolver minhas ideias, visando a apresentar a escola bilíngue bicultural para surdos como uma alternativa à *educação de qualidade para todos*.

O movimento da inclusão no Brasil é derivado das leituras feitas sobre o princípio universal da educação para todos, promulgado em 1990 em Jontiem, na Tailândia.

Portanto, é possível afirmar que essa foi a forma que o Brasil e alguns outros países encontraram para colocar em operação o princípio da educação para todos. Em um país com diferenças tão acentuadas como o nosso, era preciso tomar providências no sentido de equiparar condições. Entre as providências tomadas, há o conhecimento sobre as condições de vida e de educação da população; outra providência foi trazer a noção de integração para a educação, associada à noção de normalização; em seguida, a providência foi substituir a noção de integração para fazer circular a noção de inclusão, permanecendo a noção de normalização, porém ressignificada. Enquanto o par integração/normalização partia do pressuposto disciplinar de correção do que era entendido como sendo anormalidade do sujeito, o par inclusão/normalização partia do pressuposto, também disciplinar, mas já com caráter de seguridade, do controle e correção dos fluxos da população. Embora se continuasse produzindo práticas voltadas para a correção/normalização dos corpos e das condutas dos indivíduos, somam-se, aos movimentos de inclusão, a correção, a regulação e o controle dos espaços por onde eles circulam. Nesse sentido, a inclusão, a partir do início da década de 2000, passou a operar como um imperativo que se impõe a todos.

Os surdos têm marcado oposição ao movimento de inclusão escolar, mas se filiam à luta por uma educação para todos. Dizem não para a inclusão de surdos em escolas regulares e dizem sim ao princípio da educação para todos. A luta surda é por condições de dignidade, pelo reconhecimento da diferença surda, pelo direito de aprender na escola em sua primeira língua e também na língua oficial do país (Libras), pelo direito à tomada da

palavra para dizerem o que pensam e o que desejam, e para discutirem democraticamente os rumos de sua educação, pelo respeito ao princípio de igualdade de condições de participação e de aprendizagem etc. Mobilizado por tais lutas, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) tem realizado pesquisas que mostram um quadro alarmante acerca das condições em que se encontram os alunos surdos nas escolas. Vejamos alguns dados de pesquisas realizadas pelo grupo no Rio Grande do Sul.

Foram levantadas 249 escolas públicas e particulares que possuem alunos surdos matriculados. Desse total, 76% são escolas regulares com alunos surdos incluídos, 19% são escolas regulares com classe especial e 5% são escolas especiais para surdos.

O grupo levantou 2.559 alunos matriculados nas escolas. Eles estão assim distribuídos: 1.583 alunos no ensino fundamental, 417 no ensino médio, 250 na educação de jovens e adultos, 226 na educação infantil e 83 alunos que não possuem seriação. Destaco aqui a grande desigualdade que fica evidente entre o número de alunos surdos matriculados no ensino fundamental e o de alunos surdos que dão continuidade aos seus estudos no ensino médio. Penso que a evasão escolar nesses dois níveis de ensino está relacionada, principalmente, à falta de condições de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos na escola inclusiva. Do total de alunos, 9% estão na educação infantil, 62% estão no ensino fundamental, 16% estão no ensino médio, 10% estão em turmas de educação de jovens e adultos e 3% dos alunos estão sem seriação.

Diante da constatação da limitada comunicação estabelecida entre alunos surdos e professores ouvintes, o

Gipes iniciou suas buscas pelos intérpretes de língua de sinais atuantes nas salas de aula com alunos surdos incluídos. Em um primeiro contato com as escolas, o Gipes foi informado que noventa e dois intérpretes atuavam em sala de aula. Diante de tal informação, os pesquisadores do grupo investiram esforços para apurar melhor a realidade dos intérpretes presentes nas escolas. Constatou-se que grande parte dos intérpretes de língua de sinais possui formação para atuar como professor. Constatou-se também que, apesar da presença de intérpretes nas escolas, estes não atuam como tal, pois estão exercendo a função para qual foram contratados, ou seja, de professores. Apenas trinta e sete intérpretes (com formação ou não) estão atuando em sala de aula como intérpretes.

A formação dos trinta e sete intérpretes que responderam o questionário da pesquisa está assim distribuída: dezoito possuem cursos de extensão (de 60h ou de 120h), nove possuem cursos de capacitação para trabalharem com surdos, cinco possuem graduação em Letras/Libras e cinco aprenderam língua de sinais em espaços não formais.

Nas filmagens feitas de intérpretes em sala de aula, foi possível ver que, além de não haver planejamento conjunto entre professor e intérprete de língua de sinais, também não há a disponibilização prévia de textos para que o intérprete possa estudar o vocabulário da aula. É comum os intérpretes assumirem a função de ensino para surdos, mesmo na presença do professor. É comum, também, o professor ignorar a existência dos alunos surdos presentes na turma. Poucos são aqueles que planejam suas aulas para alunos ouvintes e surdos. Os alunos surdos, dentro desse quadro, reportam-se com frequência ao intérprete,

solicitando-lhe ajuda para melhor compreender o conteúdo trabalhado em aula.

Em resumo, por meio das pesquisas desenvolvidas pelo Gipes e também considerando outras pesquisas realizadas no Brasil na área de educação e de linguística, é possível afirmar que as principais razões para a não aprendizagem escolar de alunos surdos, para a evasão da escola após a fase de obrigatoriedade do ensino e até mesmo para a aprovação de alunos que não dominam minimamente os conteúdos trabalhados em uma série de ensino são: o não estímulo, por parte do Estado, à convivência surda entre pares surdos, para que estes possam desenvolver a identidade surda e a língua de sinais; o não uso da língua de sinais como língua oficial da escola; a falta de escolas bilíngues; a carência de intérpretes que possibilitem a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares; a falta ou a precária formação da maior parte dos intérpretes que estão atuando como tal nas escolas; a ausência de intérpretes em grande parte das escolas regulares; a falta de conhecimento suficiente de língua de sinais, por parte dos professores, para que, em momentos de atendimento individualizado, possam fazer contato direto com seus alunos; a falta de preparo da escola e dos professores para atuar em na presença do intérprete e em parceria com ele; e o avanço nas séries de ensino de alunos que não possuem uma língua minimamente desenvolvida que lhes permita aprender os conteúdos escolares.

Em um universo escolar onde temos 96% de professores ouvintes atuando com alunos surdos e apenas 4% de professores surdos atuando com alunos surdos, torna-se preocupante a realidade observada, de falta de domínio mínimo de língua de sinais por parte dos professores.

Além disso, torna-se preocupante a ausência de condições mínimas que possam garantir o desenvolvimento de alunos surdos nas duas línguas oficiais brasileiras: a língua brasileira de sinais – considerada língua natural para os surdos – e a língua portuguesa – considerada língua adicional para os surdos. Tal desenvolvimento é condição para que a qualidade de educação seja garantida aos alunos surdos que estão nas escolas brasileiras.

12.2 Escola bilíngue para surdos

Os surdos, ao defenderem a existência de uma escola bilíngue para surdos, não estão contra a inclusão escolar, mas assumem e defendem uma proposta educacional fundada na diferença linguística e cultural dos surdos. Isso significa que uma escola para surdos deve pautar-se por um projeto político-pedagógico bilíngue. Conforme Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”.

Vieira-Machado (2010a, 2010b), Quadros (1997), Lopes (2011), Pereira et al. (2011), Dorziat (2009), Lodi e Lacerda (2009), entre outros pesquisadores, desenvolveram investigações que mostram a produtividade de uma proposta bilíngue de educação de surdos, bem como os prejuízos de uma educação que desconsidera a diferença cultural surda para os surdos. Tais autores entendem a escola bilíngue como um espaço de desenvolvimento e de aprendizado de duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa (em sua modalidade escrita). Entendem, também, que a língua de sinais deverá ser a língua oficial da escola, sendo ela condição prioritária para o

aprendizado do português como língua adicional (QUADROS, 1997).

Para Quadros (1997, p. 27),

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

A língua de sinais é naturalmente acionada pelas crianças surdas, portanto, essa é a língua que deve ser usada para ensiná-las na escola. A língua portuguesa, mesmo que seja falada pela maior parte da população brasileira, não é espontaneamente acionada pelas crianças surdas, portanto, trata-se de uma língua artificialmente ensinada aos surdos. Uma proposta bilíngue de educação deve garantir o aprendizado da língua portuguesa pelos surdos através de técnicas desenvolvidas para o ensino de segunda língua (QUADROS, 1997).

Implicados na proposta bilíngue de educação para surdos está o uso da escola como um espaço de convivência de surdos com surdos, a possibilidade de construir uma identidade surda a partir da convivência com semelhantes, a capacidade de produzir uma cultura visual e de aprender tendo a língua de sinais como primeira língua. Também está a possibilidade de a criança surda usuária de língua de sinais aprender, em disciplinas específicas, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. O aprendizado da modalidade oral do português pelo surdo, caso este sinta essa necessidade ou lhe seja imposta tal necessidade, não é uma tarefa a ser desencadeada pela escola. O ensino do português na modalidade oral aos surdos exigiria uma

grande carga-horária de trabalho com o aluno e, em função disso, prejudicaria o desenvolvimento das atribuições da escola junto aos alunos.

Para finalizar este capítulo, friso a importância da ruptura com o entendimento de surdez como deficiência para assumir a noção de surdez como uma diferença primordial, sobre a qual saberes de diferentes ordens se inscrevem. Partindo desse entendimento, é possível assumirmos outros compromissos com os sujeitos surdos, ou seja, assumirmos a diferença surda sem comparação com seu oposto binário, ouvinte. Olhar para os surdos a partir dos próprios surdos possibilitará pensar não só em outro sujeito, mas em outros espaços e propostas educacionais que lhes permitam desenvolver-se com dignidade na escola.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- DORZIAT, Ana. *O outro da educação*. Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org). *Uma escola duas línguas*. Letramento

em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPAR, Priscilla;

NAKASATO, Ricardo. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson, 2011.

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

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In:

SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2^a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa. *Os surdos, os ouvintes e a escola*. Narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: Edufes, 2010.

CAPÍTULO 13

A INCLUSÃO DE SURDOS NO MERCADO DE TRABALHO

Juliana Fátima da Silva Chaves

Este capítulo busca problematizar a inclusão de surdos no mercado de trabalho, resgatando, para isso, registros da pesquisa intitulada *Itinerários do Senac/RS: olhares sobre as trajetórias de profissionais surdos(as)*, realizada em 2010. Em tal pesquisa, foram analisados decretos, leis e pareceres, nacionais e internacionais, com o objetivo de interpretar como é descrito o processo de inclusão de surdos no mercado de trabalho e, ainda, identificar de que forma os surdos estão inseridos nesse contexto. Além da legislação, foram realizadas leituras de publicações de cartilhas advindas de órgãos públicos (MTE, MEC)¹ que complementam e reforçam a política de inclusão no Brasil, recomendando e descrevendo “quem são os surdos” contemplados nesses artefatos.

Neste texto, são apresentados recortes da legislação que, desde a constituição de 1988 até a atualidade, vem retomando a questão da deficiência e da surdez, discutida a partir de diferentes campos: educacional, laboral, histórico. Campos que nomeiam de diferentes formas essa questão, mas, em comum, remetem à ideia de grupo socialmente excluído. De um lado, tais instrumentos legais

buscam garantir acesso de “todos” à educação, ao trabalho, à saúde, por meio do conceito nomeado de “inclusão”. De outro lado, há um contraponto, no qual são defendidas peculiaridades e identidades.

Lendo o manual publicado pelo MTE, *Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho* (BRASIL, 2007), percebe-se indicações de que o destaque dessa temática recebe em diferentes espaços, para além da educação, deve-se também à busca dos Estados em minimizar os impactos de desigualdades sociais e em promover os direitos exigidos ao longo da trajetória da humanidade. Essas ações em prol da igualdade de direitos foram iniciadas a partir da Revolução Francesa, em 1789. Contudo, a luta pelos direitos recebe maior destaque apenas depois da Segunda Guerra Mundial. Tal destaque acontece no sentido de reabilitar soldados, incluir as mulheres nas atividades produtivas – muitas estavam sozinhas na luta pela sobrevivência e na criação de espaços educacionais e abrigos para crianças – devido ao genocídio realizado. A luta por direitos passa a ser por direitos válidos internacionalmente. Surgem, então, as primeiras políticas afirmativas, em favor de grupos ditos socialmente excluídos.

No Brasil, a Constituição Federal, em seu art. 3º, garante que o direito de ir e vir, de trabalhar e estudar, como a “mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão”. Dessa forma, o manual *Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho* resgata a compreensão de inclusão inserida na Constituição Federal e afirma que não bastam as ações assistencialistas do Estado, são necessárias políticas efetivas que promovam a inclusão efetiva. Em outras palavras, a inclusão efetiva, segundo esse

documento, é aquela que possibilita que as pessoas com deficiência, como qualquer cidadão, possam ser sujeitos do seu próprio destino.

Nesse sentido, a responsabilidade pelos problemas sociais é compartilhada por “todos” os que pertencem à sociedade. Cada “cidadão” reflete, em si, as marcas históricas do processo excludente e pode, também, refletir um novo olhar, produzindo novas relações conscientes e críticas das desigualdades. A busca por alterar o olhar sobre os “cidadãos” pertencentes ou não a grupos socialmente excluídos, em comum, procuram materializar a igualdade entre as pessoas.

Conforme a interpretação do manual, referente à Constituição Federal, a igualdade consiste em “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na justa medida da desigualdade”. Para mim, nessa concepção, reside boa parte das justificativas em relação à criação da lei de cotas nos últimos anos em nosso país, consequentemente, surgem diversas interpretações dadas às cotas, em diferentes campos do saber.

O Estado compartilha com as empresas a responsabilidade de *ajustar o problema social* da desigualdade de acesso das pessoas com deficiência às atividades produtivas. O *problema social* é refletido em vários aspectos: baixa escolaridade, dificuldades de acesso físico, arquitetônico e comunicacional, a falta de vínculos familiares ou de representação destes vínculos. Enfim, existe, conforme o manual, um muro institucional que pode e deve ser rompido com o comprometimento dos envolvidos nesse processo de “inclusão”.

Esse ideal tomou forma mais concreta em 1983, na Convenção da Organização Internacional do Trabalho

(OIT), em Genebra, por meio da recomendação 168, a qual foi, no Brasil, ratificada no Decreto Legislativo nº 51/89. Treze anos mais tarde, em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da ONU aprovou o documento *Convenção internacional dos direitos da pessoa com deficiência* – o primeiro documento legal de direitos humanos do século XXI e o oitavo da ONU.

Esse documento apresentou olhares atentos sobre o número de pessoas com deficiência no mundo. Conforme a Organização Mundial da Saúde, em 2007, havia 650 milhões de pessoas² com alguma deficiência no mundo. Logo, garantir os direitos humanos a essa população foi e continua sendo prioridade nas ações de negociações da ONU, visto que essa população é, por vezes, ameaçada pela exclusão provocada por avanços do mercado global. Muitos dos direitos sociais, já consolidados, são ignorados e desrespeitados quando se trata de pessoas com deficiência.

O conceito de *pessoa com deficiência*, contemplado no artigo 2º da Convenção, rompe paradigmas na concepção jurídica do sujeito a quem se destina o documento internacional. São estabelecidos os direitos à saúde, à educação inclusiva, a transportes, ao lazer, à cultura, à habilitação e à reabilitação, ao trabalho e à formação profissional. No que se refere ao trabalho, é reforçada a ideia da inclusão das pessoas com deficiência de forma digna e íntegra no contexto profissional. Há referências às ações afirmativas, as quais podem promover a inclusão, conforme artigo 27º do instrumento.

Quadro 2 – Panorama internacional da lei de cotas: capturas de alguns países

País	Instrumentos legais referentes à lei de cotas
Portugal	Art. 28 da Lei nº 38/04 estabelece cota de até 2% aos trabalhadores com deficiência para iniciativa privada e, no mínimo, 5% para a administração pública.
Espanha	Lei nº 66/97 ratificou o art. 4º do Decreto Real nº 1.451/83, o qual assegura o percentual mínimo de 2% para as empresas com mais de 50 trabalhadores fixos. Já a Lei nº 63/97 concede uma gama de incentivos fiscais com redução de 50% das cotas patronais da seguridade social.
França	O Código do Trabalho Francês, em seu art. L323-1, reserva postos de trabalho no importe de 6% dos trabalhadores em empresas com mais de 20 empregados.
Itália	A Lei nº 68/99, no seu art. 3º, estabelece que os empregadores públicos e privados devem contratar pessoas com deficiência na proporção de 7% de seus trabalhadores, em casos de empresas com mais de 50 empregados; duas pessoas com deficiência, em empresas de 36 a 50 trabalhadores; e uma pessoa, se a empresa possuir de 15 a 35 empregados.
Alemanha	A lei alemã estabelece, para empresas com mais de 16 empregados, uma cota de 6%, incentivando uma contribuição empresarial para

	um fundo de formação profissional para as pessoas com deficiência.
Argentina	A Lei nº 25.687/98 estabelece um percentual de, no mínimo, 4% para contratação de servidores públicos. Estendem-se alguns incentivos para empresas privadas que contratem pessoas com deficiência.
China	A cota de contratação oscila de 1,5% a 2%, dependendo da regulamentação de cada município.
EUA	Inexistem cotas legalmente fixadas, uma vez que as medidas afirmativas dessa natureza decorrem de decisões judiciais, desde que provada, estatisticamente, a falta de correspondência entre o número de empregados com deficiência existente em determinada empresa e o número que se encontra na respectiva comunidade. De qualquer modo, a <i>The Americans with Disabilities Act</i> (ADA), de 1990, trata do trabalho de pessoas com deficiência, detalhando as características físicas e organizacionais que devem ser adotadas obrigatoriamente por todas as empresas para receber pessoas com deficiência como empregados.
Uruguai	A Lei nº 16.095 estabelece, em seu art. 42, que 4% dos cargos vagos na esfera pública deverão ser preenchidos por pessoas com deficiência e, no art. 43, exige, para concessão de bens ou serviços públicos a particulares, que estes

	contratem pessoas com deficiência, mas não estabelece percentual.
Japão	A lei de Promoção ao Emprego para Portadores de Deficiência, de 1998, fixa o percentual de 1,8% para empresas com mais de 56 empregados, havendo um fundo mantido por contribuição das empresas que não cumprem a cota, fundo este que também custeia as empresas que a preenchem.

Fonte: Manual A inclusão das pessoas com deficiência (MPT/SIT 2007, p. 15-16).

Observando o quadro, é possível identificar que as políticas públicas, nos países apresentados, propõem a reserva de vagas. Além disso, propõem incentivos fiscais que beneficiam empresas contratantes de pessoas com deficiência. Também é possível identificar uma aproximação com o conceito de *ação afirmativa*, visto que, em todos os países apresentados, existe a mobilização do Estado e das instituições privadas. Tal mobilização visa a promoção de acessos, o fomento dos direitos de grupos estatisticamente considerados excluídos e busca, ainda, a materialização da igualdade social.

Segundo Gomes (2001, p.40),

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os

efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Nesse sentido, as ações de inclusão previstas atualmente na legislação brasileira evidenciam o conceito trazido pelo autor. Elas procuram compensar danos oriundos do passado, possibilitando acesso a espaços sociais e fruição dos direitos fundamentais, atendendo, assim, à Constituição Federal. No Brasil, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência no mercado de trabalho conta com a Lei nº 8.213/91, art. 93, a qual define que, no quadro de pessoal de empresas com cem ou mais empregados, deve constar um percentual específico de deficientes. Mais precisamente: 2% para empresas com até duzentos empregados; 3% para empresas de duzentos e um a quinhentos empregados; 4% de quinhentos e um a mil empregados e; por fim, 5% para empresas com mais de mil empregados. Essa lei obteve, posteriormente, regulamentação no Decreto nº 3.298/99.

Segundo dados do Censo 2000 do IBGE, 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, e 2,5% das pessoas que se consideram incapazes para o trabalho, contabilizando 24,5 milhões de pessoas com deficiência. Neri (2003) informa que o total de trabalhadores com deficiência representa 2,05% do total de trabalhadores formais; destes, ao se analisar os dados de 2001 da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego, 34,45% dos trabalhadores com deficiência tinham de zero a quatro anos de estudo.

Os dados apresentados provocam questionamentos. Dentre eles, cabe perguntar: afinal, quem é a pessoa com

deficiência para fins de reserva de vagas? O surdo é contemplado nesse conceito? Com que descrição?

13.1 Nos instrumentos legais, quem é o surdo afinal?

Duas normas internacionais foram ratificadas e transformadas em lei no Brasil. Uma dessas normas é a Convenção nº 159/83 da OIT, já citada anteriormente, e a outra é a *Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência*, amplamente conhecida como Convenção da Guatemala de 1999. O conceito abordado em ambas, acerca das pessoas com deficiência, para fins de proteção legal, define: pessoas com limitações física, mental, sensorial ou múltipla que as incapacite para atividades normais da vida; em função disso, essas pessoas apresentam dificuldades de inserção social. Nesse sentido, a redação do Decreto nº 3.298/99 foi atualizada com a efetiva participação do Conade (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência) e registrada no Decreto nº 5.926/04. No art. 3º:

I – Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – Deficiência Permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – Incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Partindo desse conceito legal, é possível detectar o modelo médico/clínico; o qual insere o surdo num lugar de “anormal”, pois ele possui uma perda ou está na condição de anormalidade. A perda ou a anormalidade pode ter ocorrido no nascimento ou posteriormente, mas, em determinado momento, estabilizou-se. Por conta disso, o sujeito necessitaria de meios para transmitir ou receber informações, para seu bem-estar e desempenho. Nessa perspectiva, o sujeito precisaria ter em vista a superação da incapacidade.

O Decreto nº 5.296/04, art. 5º, § 1º, descreve, ainda, a deficiência auditiva/surdez como perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz e 3.000Hz. Detalhadamente anunciado no discurso legal, enquadrado dentro dessa compreensão, o deficiente auditivo/surdo tem o direito de ser contemplado pela lei de cotas. Sendo assim, é possível questionar sobre a existência de algum outro conceito legal que signifique o sujeito surdo, trabalhador, sob outro olhar.

Para responder a questão acerca de outros conceitos legais que signifiquem os surdos trabalhadores, a busca pela lei de aprovação da Libras foi uma “pista”, pois nesse instrumento³, consta outro conceito acerca da surdez e do

sujeito surdo. O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, a qual dispõe sobre a Libras, em seu art. 2º:

Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS⁴.

Em 2005, foi expresso na legislação brasileira um conceito que descreve e apresenta o sujeito surdo a partir de uma concepção socioantropológica, a qual considera a identidade cultural dos sujeitos manifestada, principalmente, pela língua. Esse rompimento de paradigmas aconteceu, principalmente, após 2004, ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Esse ano possuía o lema: “Nada sobre nós sem nós”. O lema visava garantir e ampliar a participação de grupos sociais nas decisões e na elaboração de projetos de lei por meio do Conade. A pessoa com deficiência passou a dizer sobre si mesma a partir de seus lugares, anteriormente invisíveis ao contexto das políticas públicas nacionais.

A aprovação da Libras, em 2002, como língua oficial foi e é um marco histórico para a comunidade surda brasileira. A partir desse instrumento, é possível o enredamento de outras esferas sociais acerca do significado dos sujeitos surdos. Um exemplo disso é o conceito expresso nas legislações da acessibilidade. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, definindo o seguinte:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia dos

espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

II – Barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classifica-se em:

d) Barreira nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação sejam em massa ou não.

O capítulo VII da mesma lei aponta os critérios de acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, definindo que cabe ao poder público providenciar as medidas para eliminação de barreiras. Também estabelece mecanismos e iniciativas técnicas que garantem o acesso das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

O manual publicado em 2007 pelo MTE/SIT reforça a necessidade de que a empresa disponibilize todos os recursos para superação de barreiras, inclusive comunicacionais. Para isso, as empresas deveriam oferecer intérprete de Libras e formas de acesso à informação pelos trabalhadores surdos contratados.

É possível estabelecer conexões entre as informações levantadas a partir da leitura e da interpretação dos instrumentos legais. Essas conexões “falam” dos sujeitos surdos, ora numa rede discursiva que os insere no campo clínico, médico, de reabilitação, ora os descrevendo como

sujeitos de uma cultura, que os marca fortemente pelo uso de uma língua própria. Assim, desenhei o esquema abaixo para evidenciar algo que chamou minha atenção: o conceito e as normas de acessibilidade, no momento atual, poderiam ser considerados elos mediadores de discursos que, ao longo da história, foram marcados por lutas e oposições.

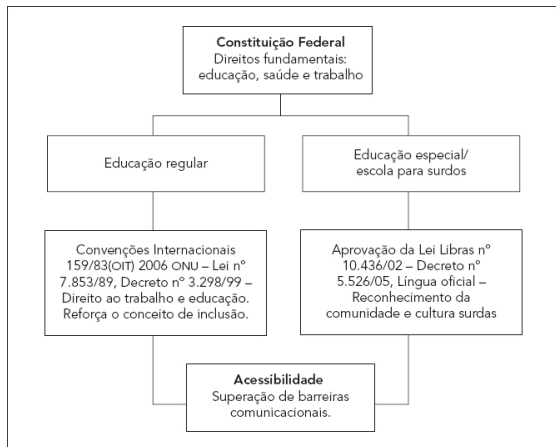


Figura 14 – Esquema para mapeamento dos registros que enredam legislação e surdez.

Fonte: elaboração da autora.

No topo do esquema está a Constituição Federal, visto que é preciso entender que é dela que partem as

recomendações normativas de nosso país. Assim, evidenciam-se, nos documentos pesquisados, duas ramificações para interpretações dos instrumentos legais: uma ramificação trata a questão da deficiência com políticas ligadas ao campo da desigualdade social e busca a inclusão por meio de ações legitimadas na e pela lei. A outra ramificação se refere ao respeito pela cultura e pela língua, pela condição de ser diferente e de poder interagir no meio social de forma igual. Assim, o elo entre essas duas ramificações discursivas é o conceito de acessibilidade, da forma como está descrito na lei.

Acredito que, por meio do respeito às diferenças, do reconhecimento da língua e da cultura surda, é possível que o sujeito e a sociedade construam relações de igualdade. Estas concretizadas em oportunidades e no acesso aos direitos sociais.

Na busca por qualificação profissional, quem garante o acesso?

A educação profissional, atualmente, está sendo reestruturada por políticas públicas que envolvem o MEC e o MTE. São estabelecidas articulações junto a instituições de educação para o desenvolvimento de currículos que atendam as tendências de diferentes áreas. Por parte das empresas que mobilizam e fomentam pesquisas, busca-se qualificar, de forma cada vez mais exigente, os colaboradores que fazem parte de seus quadros. Partindo disso, foram introduzidos conceitos que constituem os currículos da educação profissional, da educação especial e da escola regular inclusiva, com o olhar atento à conexão entre as legislações estudadas e os dados gerados por órgãos competentes, a fim de apoiar a análise dos cenários da pesquisa.

No censo do IBGE de 2000, foram contabilizados 24,5 milhões de brasileiros portadores de deficiência, ou seja, 14,5% da população. No Rio Grande do Sul, a população deficiente representa 15% da população atual. No quadro abaixo, é apresentada a distribuição dessa população por tipo de deficiência:

Tabela 1 – Distribuição de deficientes por tipo de deficiência no Brasil

Tipo de deficiência	% absoluta	Nº habitantes (em milhões)	% relativa
Mental	1,24%	2,09	8,55
Física	0,59%	0,99	4,07
Auditiva	2,42%	4,08	16,69
Visual	6,97%	11,77	48,07
Motora (adquirida)	3,32%	5,6	22,90
Totais	14,5%	24,5	100%

Fonte: Censo do IBGE de 2000.

Destaca-se que os dados aqui abordados são do Censo de 2000. E, com a necessidade de dispor de novos dados a respeito desse grupo social, em 2010, o IBGE realizou um novo censo. Infelizmente, os dados parciais e os resultados não foram divulgados a tempo de integrarem a pesquisa concluída em 2010.

Desse total de 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, nove milhões estariam em idade de trabalhar (GIL, 2002; IBDD, 2003). Um milhão de pessoas (11,1%) exerciam alguma atividade remunerada e duzentos mil (2,2%) seriam empregados com registro em Carteira de

Trabalho. Segundo Neri, Carvalho e Costilla (2003), a relação anual de informações (Rais), do Ministério do Trabalho e Emprego mostrou que, em 2000, dos vinte e seis milhões de trabalhadores formais ativos, apenas cerca de 537 mil eram pessoas com deficiência, representando, dessa forma, 2,05% dos trabalhadores ativos no país.

Os dados relacionados à educação mostram que, no Brasil, do total de pessoas com deficiência, cerca de 12% completaram quatro anos de estudo; enquanto esse número, entre a população total, chega a 15%. Quando se avalia o percentual de indivíduos com oito anos de estudo, observa-se apenas cerca de 2,7% de pessoas com deficiência contra 5,6% da população total. Já com nove a onze anos de estudo, esses percentuais ficam em 2,9% e 9,4%, respectivamente, o que evidencia a dificuldade de se ultrapassar a escolaridade dos níveis regulares (CHAGAS, 1998 apud NERI, 2003).

Dentre os indivíduos matriculados em escolas de ensino especial, cerca de 60% estudam em escolas privadas. O número de matriculados na rede de ensino regular é de apenas 12%. O contrário se observa em relação à rede pública de ensino: as matrículas do ensino regular são proporcionalmente mais elevadas que as matrículas de ensino especial. Isso sugere que o ensino especial é mais difundido na rede privada. Cabe ressaltar que o número mais significativo de matrículas de pessoas com deficiência se encontra na educação profissional, com 5,8% do total de matrículas (NERI, 2003). Com relação à educação especial, ainda, há 46.058 matrículas. Destas, 57,5% eram provenientes de escolas especiais e 42,5% de escolas comuns⁶.

Segundo a Lei nº 9.394/96 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), são estabelecidas as diretrizes e as bases da educação nacional. Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais⁷.

Alguns argumentos encontrados, nos manuais e publicações do governo federal, para justificar e legitimar o processo de inclusão escolar são críticas aos sistemas que oferecem educação especial em escolas/instituições, ao caráter de segregação que poderia estar implícito na educação. Os sujeitos tornarse-iam alienados e os currículos ofereceriam uma educação pouco “útil” para a vida. Além disso, a sociedade “sem deficiência” é formada, de geração a geração, dentro de escolas alienantes. Assim, o futuro dos sujeitos acabaria comprometido, tanto por sofrer preconceito numa sociedade que não foi acostumada à interação desde a infância quanto pela criação de obstáculos que comprometeriam a sua atuação no contexto do trabalho, sua qualificação por meio da educação superior e/ou profissionalizante.

Segundo Baptista (2006), atualmente surge um novo paradigma no nosso país: o da *educação especial inclusiva*. Esse paradigma, conforme o autor, conta com dois princípios: o da promoção da convivência construtiva dos alunos e o da preservação da aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades dos alunos. Esta forma de pensar educação questiona a homogeneidade na instituição educacional, na qual cabe ao aluno se adaptar às exigências do sistema, e a escola se isenta de analisar e de se adaptar à subjetividade do estudante. A Câmara de

Educação Básica do Conselho Nacional Educação, em 2001, determinou a Resolução nº 2:

Os sistemas de ensino [...] devem assegurar acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamento e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (Resolução CNE/CEB nº 2/01).

Mais especificamente, o §2º da mesma resolução determina que

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais.

Segundo Beyer (2005), a questão não é mais de se aceitar a educação inclusiva, mas, sim, pensar em como, de que forma, com que meios, é possível tomar ações escolares inclusivas. Ao encontro disso, Rodrigues (2003) apresenta alguns pré-requisitos para o funcionamento do ambiente educacional inclusivo: currículos suficientemente globais e flexíveis, recursos físicos, pedagógicos e humanos de caráter contínuo; diagnóstico sistemático das características e das necessidades dos alunos e equipes multidisciplinares de apoio. Além disso, o componente fundamental é o professor: cabe a ele realizar adaptações substanciais com relação à organização do ambiente de

aprendizagem, às rotinas de organização da aula e considerar se a sequência de conteúdos respeita os diferentes ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Após a análise dos dados estatísticos da situação da inclusão da pessoa com deficiência em relação ao trabalho e educação especial, percebe-se que os mesmos não são suficientes para garantir e legitimar a educação profissional para surdos. Uma vez que, novamente, os conceitos se desintegram abordando “pessoas com deficiência” como um “todo” desconsiderando as individualidades dos sujeitos.

Embora a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, § 2º, determine a Libras como forma de acesso do surdo ao currículo e ações educacionais, esta ainda é ignorada pela maior parte das instituições de educação profissional, que acabam por não atendê-la.

Sendo assim, a aplicação da Resolução nº 2 ainda está centrada na militância do movimento surdo – por meio de suas associações, sindicatos, escolas – reivindicar os direitos já conquistados e ainda não aplicados de forma espontânea pelas instituições educacionais.

Enfim, os confrontos entre propostas educacionais e instrumentos legais motivaram a pesquisa e a elaboração deste artigo. Após acompanhar a trajetória de luta pela língua de sinais, percebo que o sujeito surdo profissional continua marcado, estigmatizado como deficiente e condicionado a contratações por meio da lei de cotas.

Os diferentes discursos presentes na legislação, no que se refere à inclusão escolar e também à profissional, apontam práticas discursivas ligadas aos conceitos de identidade, representação e poder. Esses discursos não se

apresentam desvinculados de um espaço, de um tempo histórico e de um contexto que favorece a produção dessas falas: que dizem sobre os(as) surdos(as) e sobre a surdez.

Os recortes da legislação, manuais e dados do censo indicaram alguns discursos acerca da inclusão de surdos no mercado de trabalho, buscando capturar articulações com a educação profissional e “inclusiva”. Porém, não se esgotam por aqui as investigações, nem seria essa a intenção. Entendendo essas questões dentro de uma perspectiva cultural, as contestações e produções estarão, constantemente, sendo inventadas.



REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 11 de fevereiro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõem sobre a política nacional para integração da portadora de deficiência. Consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. 2.ed. Brasília: MTE, SIT, 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf> Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. Resolução CNE CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001. p. 39-40.

CHAVES, Juliana Fátima da Silva. *Itinerários do Senac/RS: olhares sobre as trajetórias de profissionais surdos(as)*. 2011. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Canoas: Unilassale, 2011.

GIL, Marta (coord.). *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

IBGE. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>>. Acesso em: 15 out. 2007.

KLEIN, Madalena. Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências? *Revista brasileira de educação*, São Paulo, v.11, n. 33, p. 435-561, set./dez. 2006.

NERI, Marcelo Cortés. *Retratos da deficiência no Brasil (PPD)*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NERI, Marcelo Cortés; CARVALHO, Alexandre Pinto; COSTILLA, Hessia Guillermo. Política de cotas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência. In: *VIII Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*, 2003. São Paulo: Abet, 2003.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades

educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

- 1 Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Educação e Cultura.
- 2 BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. 2.ed. Brasília: MTE, SIT, 2007b. p. 13. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- 3 Toda vez que o termo instrumento for citado no texto, ele terá sentido de documentos legais, tais como: leis, decretos e pareceres, que publiquem determinações, orientações e recomendações para aplicações da lei.
- 4 Grifos do documento original.
- 5 Tendo em vista que a pesquisa foi realizada entre 2008 e 2010, não foram utilizados dados do censo de 2010, pois os mesmos ainda não haviam sido publicados.
- 6 Dados disponíveis em: BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Números da Educação Especial na Região Sul*. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/sul.txt>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- 7 Na literatura estudada sobre educação e pessoas com deficiência, percebi o uso do termo “pessoa com necessidades especiais”, atribuindo essa nomenclatura diferenciada ao fato de que a escola, mesmo quando inclusiva, deva ter seu espaço de ensino readequado, necessidade de metodologias educacionais que deem conta da especificidade da pessoa com deficiência e que sejam adquiridas novas ferramentas de suporte ao ensino, como, por exemplo, livros em braille para os alunos cegos e *softwares* para alunos cegos e surdos.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA DA SILVA THOMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS); professora adjunta na UFRGS, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (linha de pesquisa Estudos Culturais) e no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (área de Educação de Surdos, Libras e Educação Inclusiva); e coordenadora do Grupo de Pesquisa SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades). *E-mail:* asthoma@terra.com.br

BETINA DA SILVA GUEDES

Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); professora da UNISINOS; e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/CNPq). *E-mail:* guedesbe@gmail.com

CARINE TOSO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI – Erechim); bolsista de Iniciação Científica (PIIC/URI) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid/Capes). *E-mail:* carinetoso@hotmail.com

CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA

Doutora em Letras pela PUCRS; professora titular do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS; tem experiência na área de Linguística, com ênfase em aquisição da linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da fala, da escrita e implicações desses processos no ensino da língua materna. *E-mail:* lcfronza@uol.com.br

DENISE SPONCHIADO

Mestre em Educação pela UNISINOS; graduada em Pedagogia, especialista em Educação Séries Iniciais pela URI – Erechim, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra); coordenadora e professora do curso de Pedagogia da URI – Erechim. Linha de pesquisa: Ética e educação. *E-mail:* smdenise@uri.com.br

GISELE FARIAS MUCK

Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS; professora de Língua Portuguesa de uma escola da rede privada de São Leopoldo; tem experiência na área da Linguística e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, letramento, alfabetização e bilinguismo. *E-mail:* gisamuck@gmail.com

GRACIELE MARJANA KRAEMER

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; graduada em Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); atuou como professora nas séries iniciais da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico no período de 2007-2009; integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa SINAIS (Sujeitos, Inclusão,

Narrativas, Identidades e Subjetividades. *E-mail:* graci_marjana@yahoo.com.br

JULIANA FÁTIMA DA SILVA CHAVES

Mestre em Educação pelo Centro Universitário LaSalle (Unilasalle); graduada em Pedagogia pela UNISINOS, onde é professora; consultora na área da Educação e Surdez na Faculdade EST. Possui experiência nas áreas de planejamento, gestão e educação profissional. *E-mail:* juchaves27@hotmail.com

LILIANE FERRARI GIORDANI

Doutora e mestre em Educação pela UFRGS; graduada em Educação Especial pela UFSM; professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS; pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq). *E-mail:* lilika@uol.com.br

MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Doutora e mestre em Educação pela UFRGS; graduada em Educação Especial pela UFSM; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Especial da UFSM. *E-mail:* lunazza@gmail.com

MARICELA SCHUCK

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UNISINOS; professora em escola básica; integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/UNISINOS/CNPq). *E-mail:* maricela@hotmail.com

MAURA CORCINI LOPES

Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS; graduada em Educação Especial pela UFSM; professora da UNISINOS, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia; coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq), e vice-coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/CNPq). *E-mail:* maurac@terra.com.br

PEDRO HENRIQUE WITCHS

Mestrando em Educação e graduado em Ciências Biológicas pela UNISINOS; intérprete de Libras; integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq). *E-mail:* pwichs@gmail.com

VANESSA SCHEID SANTANNA DE MELLO

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UNISINOS; integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/UNISINOS/CNPq). *E-mail:* vanessascheid@hotmail.com

VÂNIA ELISABETH CHIELLA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e mestre em Educação pela UNISINOS; especialista em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); graduada em Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras de Porto Alegre (Fapa); intérprete de Libras; professora dos cursos de licenciatura da UNISINOS; e docente da Fapa. *E-mail:* vaniachiella@gmail.com

VERA LUCIA MAROSTEGA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNISINOS; mestre em Educação pela UFSM; professora do Departamento de Educação Especial da UFSM; integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/CNPq). *E-mail:* luciaverafama@gmail.com

VIRGÍNIA MARIA ZÍLIO

Estudante de Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela UNISINOS; bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq); integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq); monitora das atividades acadêmicas de graduação: Diferença Cultural e Inclusão Escolar, Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura Surda e Libras; tem experiência docente nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino de Libras em escola de idiomas. *E-mail:* maria.zilio@gmail.com

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Reitor

Pe. Marcelo Fernandes de Aquino, SJ

Vice-reitor

Pe. José Ivo Follmann, SJ

EDITORA UNISINOS

Diretor

Pe. Pedro Gilberto Gomes, SJ



Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

EDITORA UNISINOS
Av. Unisinos, 950

93022-000 São Leopoldo RS Brasil

Telef.: 51.3590 8239
Fax: 51.3590 8238
editora@unisinos.br

© dos autores, 2012

2012 Direitos de publicação e comercialização da Editora da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
EDITORA UNISINOS

C968 Cultura surda & LIBRAS / Adriana da Silva Thoma ... [et al.] ; Maura
Corcini Lopes (org.). – São Leopoldo, RS : Ed. UNISINOS, 2012.
156 p. – (EaD)

ISBN: 978-85-7431-502-7

1. Surdos – Educação. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Surdos –
Linguagem. I. Thoma, Adriana da Silva. II. Lopes, Maura Corcini. III.
Série.

CDD 371.912
CDU
376-056.263

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256)

Esta obra segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
vigente desde 2009.

COLEÇÃO
EAD

Editor
Carlos Alberto Gianotti

Acompanhamento editorial
Mateus Colombo Mendes

Revisão
Caroline Soares

Editoração
Tatiane Cross Silveira

Capa
Isabel Carballo

Impressão, verão de 2012.

A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

Edição digital: dezembro 2013

Arquivo ePub produzido pela **Simplíssimo Livros**
