

EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS CULTURAIS E IDENTITÁRIAS

DEAF EDUCATION: CONSIDERATIONS ON THE DIFFERENCES AND CULTURAL IDENTITY

Carlos José de Melo Moreira
Tadeu Vasconcelos da Silva

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar os aspectos relevantes das atuais discussões sobre a educação de surdos, tendo a LIBRAS como elemento importante na construção da identidade e da cultura surda. O estudo foi conduzido sob a perspectiva da linguagem, elemento básico e constitutivo para a construção da identidade e da cultura de todos os povos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, aprofundando os estudos de Quadros (2010), Skliar (2005), Perlin (2001), Strobel (2008), Costa (2010), dentre outros. Alguns dos principais resultados da pesquisa demonstraram que a língua de sinais é a língua natural do surdo, base para a sua identidade e cultura. Enfatizou-se a necessidade do respeito aos diferentes processos e fatores que influenciam na formação de uma identidade e cultura, e às diferentes identidades e culturas surdas, resultado da dinâmica sócio-histórica, política e cultural de cada comunidade, em seus diferentes contextos.

Palavras-chave: Educação de surdos; LIBRAS; Identidade e cultura surda.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the relevant aspects of current discussions about the education of the deaf with the LIBRAS as an important element in the construction of identity and deaf culture. The study was conducted considering the perspective of language, basic and constitutive element for the construction of identity and culture of all peoples. The methodology used was the bibliographic research deepening the studies by Quadros (2010), Skliar (2005), Perlin (2001), Strobel (2008), Costa (2010), among others. Some research results showed that the sign language is the natural language of the deaf, the basis for their identity and culture. One emphasized the need to respect the different processes and factors that influence the formation of an identity and culture, and the different identities and cultures of those who are deaf, a result of the social, historical, political and cultural dynamic, in its different contexts.

Key-words: Deaf education; LIBRAS; Identity and deaf culture.

Introdução

A partir da experiência profissional do autor desta pesquisa em diferentes escolas de inclusão de surdos e Associações de Surdos no Estado de Minas Gerais e no Estado do Pará, como coordenador pedagógico e como professor de LIBRAS para surdos e ouvintes, em diferentes idades, iniciou-se a construção desta pesquisa, aprovada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica – PROPPIT/PIBIC/UFOPA/2011, que teve como objeto de estudo a educação de surdos, a linguagem e as diferenças culturais numa perspectiva política, libertadora e ética.

A situação problema aqui discutida é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como elemento básico na construção da identidade pessoal e cultural do surdo. Teve como objetivo geral conhecer os principais processos e filosofias na educação de surdos, a partir da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, na constituição da identidade e da cultura surda. Teve como hipótese que a cultura e a identidade pessoal de uma comunidade se dá de diferentes formas e processos sócio-político-culturais, dentre eles, a comunicação e a linguagem. Assim, o surdo que não souber a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa escrita e lida terá dificuldades em nível sociocultural e, também, poderá ter mais dificuldades na construção de sua identidade pessoal e cultural como um todo. Tudo isso torna a comunicação e linguagem de sinais elementos fundamentais para o surdo, em seu processo de desenvolvimento humano e cultural.

Para o desenvolvimento do estudo, o método de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica, tendo como autores principais: Quadros (2010), Costa (2010), Skliar (2005), Strobels (2008), dentre outros.

Para melhor desenvolvimento e apresentação desta pesquisa, ela está organizada a partir de três pontos principais, sendo: - o primeiro, Educação de Surdos: aspectos históricos e culturais da surdez; - o segundo, Educação de surdos: as principais correntes e desafios; - e, o terceiro, Educação de surdos: identidades e culturas.

Ademais, acredita-se, ainda, ser fundamental a reflexão sobre a prática de toda a comunidade educativa, em especial, dos familiares e professores que atuam na educação de surdos, que, diante de tantas variáveis e desafios, precisam construir e reconstruir, sempre, bases sólidas para o processo de educação, formação linguística, cultura e de cidadania com as pessoas surdas.

1. Educação de surdos: aspectos históricos e culturais da surdez

Com base nos estudos e no pressuposto de que os discursos constroem narrativas que inventam, representam e produzem coisas, culturas, ideologias, pessoas, bem como os lugares que por eles devem ser ocupados, constata-se, a partir desse entendimento, que a surdez é uma construção cultural, ou seja, é produzida por discursos políticos, religiosos, filosóficos, psicológicos, educacionais, sociais, midiáticos, científicos, entre outros.

Por isso, se recorrerá, novamente, a alguns pontos da história para conhecer os diferentes discursos que definiram e definem quem são os surdos e qual é a melhor educação para esses sujeitos (SKLIAR, 2005).

Esses discursos, em sua maioria, foram produzidos por ouvintes, conforme comenta Thoma:

Imbricada em relações de poder, a educação dos surdos vem sendo pensada e definida, historicamente, por educadores ouvintes, embora possamos encontrar em alguns tempos e espaços a participação de educadores surdos (2004, p. 9).

Isso quer dizer que o olhar que se teve e ainda tem em relação aos surdos partiu, em sua maioria, de representações ouvintes (SKLIAR, 2005).

Entre espartanos e gregos, havia a necessidade de eliminação dos sujeitos surdos, devido aos ideais de perfeição. Segundo Radutzky (2002 *apud* STROBEL, 2006), comentando sobre a forma de eliminação dos diferentes, diz que:

Em Roma, eles eram colocados na base de uma estátua nas praças principais e então devorados pelos cães. Por este motivo muitos historiadores pensaram que certamente às crianças surdas não se desse tal destinação dado que, seguramente, mesmo hoje é muito difícil fazer um diagnóstico precoce da surdez (2006, p. 246).

No entanto, já outros historiadores relatam que,

Por volta de 753 a.C., o fundador de Roma, o imperador Rômulo, decretou uma lei onde todos os recém-nascidos que fossem incômodos para o Estado deveriam ser mortos até os três anos. Então, por isso, muitos surdos não conseguiam fugir deste destino bárbaro (STROBEL, 2006, p. 246).

Já a Idade Média é marcada por pequenas iniciativas assistencialistas, conformismo piedoso do Cristianismo, bem como pela segregação e marginalização operadas pelos “exorcistas” e “esconjuradores” (STROBEL, 2006).

É no século XVI que aparecem os primeiros surdos na cena educacional. Na Espanha, um monge beneditino chamado Pedro Ponce de Leon, 1520-1584, educou filhos surdos de nobres. Segundo Costa (2010):

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre, que servia de modelo a outros por sua educação e posição. Os procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de “normalização” e de disciplinamento (p. 41).

A finalidade dessa educação era o acesso desses sujeitos à herança de suas famílias. Já os surdos filhos de

famílias pobres, geralmente eram recolhidos por instituições de caridade. Assim, é possível perceber que havia dois tipos de instituições: “instituições para pobres e instituições para nobres” (COSTA, 2010, p. 43), como acontece, ainda, nas várias instituições contemporâneas. No entanto, o discurso era o mesmo: caritativo e de salvação religiosa.

Outro educador importante na história dos surdos foi Charles-Michel de L'Épée (1712-1789). “Em 1760, transforma sua casa na primeira escola pública para surdos” (THOMA, 2004, p. 12). O Abade L'Épée é, desse modo, o criador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. L'Épée institui, pela primeira vez, o ensino coletivo. De acordo com Costa:

A 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 (2010, p. 44).

Isso porque L'Épée, percebendo que entre os surdos havia uma forma de comunicação - através dos sinais -, elaborou um método que relacionava estes sinais com o alfabeto francês. Tal método foi chamado “Sinais metódicos” (COSTA, 2010).

No século XVIII, começou a formar-se um paradigma em relação à educação dos sujeitos anormais, era o paradigma de institucionalização. Surgiram a partir daí inúmeras instituições específicas para cada tipo de anormalidade identificada: escolas para deficientes mentais, escolas para cegos, escolas para surdos etc.

De acordo com Thoma (2004, p. 12), “no século XVIII, acreditava-se que reunir os corpos surdos em instituições totalitárias tornava possíveis as ações do poder disciplinar e viabilizava a produção da docilidade e da utilidade”, ou seja, ações de normalização de corpos e mentes. Neste caso, tais instituições buscavam normalizar os surdos por meio do treinamento da fala. Nesta lógica, pode-se referir a Samuel Heinicke, 1727-1822, que fundou a primeira escola oral de surdos na Alemanha, em 1750. Estabeleceu-se, pois, o sistema de internato:

Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias dos surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com sua saúde. A surdez, entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratado de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes (COSTA, 2010, p. 43-44).

Essa posição, porém, não era consenso entre os especialistas e as famílias. Um exemplo do não consenso é o de Thomas Gallaudet (1787-1851), um americano que

se interessou pela língua de sinais por ter convivido na infância com uma vizinha surda, Alice Cogswell. No Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na França, ele teve contato com a educação de surdos. Em 1817, ao retornar aos Estados Unidos com seu Professor Francês Laurent Clerc, fundou a primeira escola pública para surdos. “Quase cinco décadas mais tarde, no ano de 1864, foi criada naquele país a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, hoje Universidade Gallaudet” (THOMA, 2004, p. 12).

Em 1855, veio para o Brasil, mais especificamente para o Rio de Janeiro, o surdo francês Eduard Huet. Ele fundou, com apoio de Dom Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no dia 26 de setembro²⁷ de 1857. Huet havia sido diretor do Instituto da França, e, portanto, pode-se afirmar que, de acordo com Costa (2010, p. 48), “no Brasil, a educação de surdos deu-se sob influência direta do Instituto de Paris. O Instituto Nacional de Surdos desenvolveu-se com um forte acento na caridade e na benevolência”.

Constata-se, também, que a Língua de Sinais Brasileira surgiu a partir do Imperial Instituto de surdos-mudos. Ela é o resultado da mistura da Língua Francesa de Sinais com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras. Quando os surdos terminavam seus estudos no Instituto, voltavam para as suas cidades, levando e ensinando a Língua Brasileira de Sinais e, dessa forma, esta língua foi se espalhando por todo o país.

No entanto, devido às tendências internacionais, em seguida, o Instituto transformou o seu olhar em relação ao surdo. Segundo Thoma:

O atendimento desse instituto priorizou a educação oralista durante um longo período por acreditar que era inútil tentar ensinar os surdos a escrever, já que o analfabetismo era condição da maioria da população brasileira. Por isso, a fala era o único modo pelo qual os surdos poderiam integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho. As meninas foram mantidas fora da instituição até 1932 (2004, p. 12).

Contudo, a posição do sujeito surdo através da história, até o século XVI, predominou como a de não humano, sem identidade, sem cultura, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Sujeito de direito à vida, mas não à educação. Insensível, sem raciocínio. Considerado aquele que não tinha possibilidade de construir pensamentos e expressar sentimentos. Subnormal, impuro para o culto, rejeitado socialmente por despertar medo e por razões de profilaxia. Assemelhado aos loucos, fora do universo humano. Adotados por congregações religiosas (COSTA, 2010).

27 Dada a importância da fundação do INES, 26 de setembro passou a ser comemorado, no Brasil, como o Dia nacional do Surdo.

Após o século XVI, com o início da educação dos surdos, sua posição passa a ser a de apto à linguagem, à comunicação, aos pensamentos, aos sentimentos, à moral, não é mais rudimentar, é humano. Os surdos passaram a ocupar a posição daqueles que poderiam ser ensinados a falar, a ler, a escrever e sobre o Cristianismo. Mais tarde, sua posição centrava-se em uma proibição, a de se comunicar através de sinais, ele era obrigado a se oralizar. A fala passou a ser valorizada para a aceitação social do surdo. A posição do sujeito surdo foi afetada pela obrigatoriedade da oralização a partir do Congresso de Milão, em 1880. Sua condição de humanização foi condicionada ao ensino e à cristianização, caso contrário, era considerado como semelhante aos ouvintes, mas infeliz, reduzido à condição de animal, sem identidade e sem cultura, figura da anormalidade, sujeito de experiência, monstro bestial, semelhante aos animais por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos, violador das leis jurídicas e da natureza. O surdo, em sua posição, estava desprovido de alguma coisa, enfraquecido, cortado, cego, impedido, abobalhado ou estúpido, fraco de espírito, sem inteligência, sem identidade, profanador da lei divina, monstro, idiota (COSTA, 2010).

Nota-se que estão presentes, nas atribuições da posição sujeito surdo, os discursos social, patológico, religioso e jurídico. Há três pontos que merecem atenção em relação à história do sujeito surdo, por representarem deslocamentos em sua posição. Os dois primeiros relacionam-se diretamente à condição de humanidade, é a posição sujeito surdo tornada humana. O primeiro deles é que, em Jesus, o surdo passa a ser assunto da consciência ética espiritual. O segundo encontra-se na educação, no momento em que o surdo passa a ser considerado como ensinável, sua posição é deslocada e ele passa a ser, também, um sujeito de direito, com identidade e cultura própria.

O terceiro ponto é em relação à linguagem. Percebe-se que a concepção de linguagem, ao longo da história, é predominante para que a posição sujeito surdo seja deslocada. A linguagem, por um longo período não sendo concebida fora da oralidade, foi propulsora da posição de não humanidade dada ao surdo. E essa discussão foi tão intensa que, mesmo após mudanças históricas significativas em direção à educação do surdo e, portanto, em direção a uma nova concepção de linguagem, ela retornou com força total no Congresso de Milão de 1880 e devolveu ao sujeito surdo a condição de falta, de quem deveria se igualar a um padrão de normalidade. Devolveu também à linguagem a condição de não concebida fora da oralidade (COSTA, 2010).

2. Educação de surdos: as principais correntes e desafios

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas “virtudes”,

os surdos eram “humanamente inferiores”. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação. A exclusão profissional e social dos surdos, ainda hoje, confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva. Essa discriminação não ocorre apenas quando há diferenças de nacionalidade, cor, perfil socioeconômico ou religião. Entre os surdos e os ouvintes há uma grande diferença que os distingue: a linguagem oral.

Assim, os surdos são, não raras vezes, situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude, e os subumanos, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos. Eles não podem ser classificados como subumanos porque apresentam traços de humanidade, mas também não conseguem ser aceitos como seres humanos em sua plenitude. A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma autossuficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem.

A separação entre grupos humanos é produzida socialmente, bem como sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta. São as normas sociais que “autorizam” essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc. O modo como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionado a essas normas, assim como a luta política por novas normas: cultura e identidade surdas, inclusão do surdo nas minorias sociais, junto com os negros e índios. Essa luta pela inclusão é uma forma de “garantia” de afastamento da “anormalidade” e aproximação das minorias, normais embora diferentes.

Essa mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, vem acompanhada, também, de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de “deficiente auditivo” para “surdo”, ou ainda “Surdo”. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser “diferentes”. Deficiente auditivo e surdo, ou Surdo, como preferem autores como Moura (2000), por exemplo, são termos ideologicamente marcados. Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda, ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade. Ademais, para melhor esclarecer este

processo de transição de conceitos, veremos as três grandes metodologias ou correntes na formação do Surdo.

2.1 Oralismo

Em 1880, aconteceu um marco na história da educação dos surdos, que mudou todo o cenário de até então. Ocorreu, na Itália, o Congresso de Milão. De acordo com Lulkin (2005):

Nesse evento internacional onde se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De todos os congressistas, somente um é surdo! Com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual. As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza *natural* da palavra falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição à emoção (p. 37).

Após a decisão tomada no Congresso de Milão, toda a Europa adotou o Oralismo como método escolar, o que resultou na extinção oficial da língua de sinais. Apenas os Estados Unidos preservaram a Língua de Sinais (THOMA, 2004). Porém, marginalmente, a língua de sinais continuou existindo na comunicação dos surdos, que se escondiam nos banheiros, nos quartos à noite, já que a maioria das escolas era internatos, nos pátios das escolas e em outros espaços marginais, onde se comunicavam em língua de sinais (THOMA, 2004). Desse modo, instituiu-se o oralismo como corrente pedagógica imposta e oficializada por ouvintes para a educação dos surdos. De acordo com Skliar (2001, p. 88):

A sua concepção de sujeito surdo diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos deficientes – numa perspectiva terapêutica, segundo a qual a surdez e os surdos devem ser, em primeiro lugar, curados e/ou reabilitados.

Nessa perspectiva, portanto, houve a imposição do modelo ouvinte ao surdo. Durante aproximadamente 100 anos de predominância do Oralismo, foram obtidos poucos resultados quanto ao desenvolvimento da fala, pensamento e aprendizagem dos surdos. As técnicas usadas nesta corrente pedagógica eram de estimulação da fala, desenvolvimento da leitura orofacial, ampliação da capacidade de compreensão, atenção e memória através da repetição, desestimulação do uso de sinais, gestos, mímica (SKLIAR, 2001).

No entanto, o oralismo extrapolou os muros das escolas e contribuiu para a formação de estereótipos e representações sobre os surdos. Além disso, ele não foi substituído por outro método ou extinto. Na verdade, ele permanece até hoje como perspectiva educacional (SKLIAR, 2001).

2.2 Comunicação Total

Aproximadamente no final da década de 1960 e início da década de 1970, surgiu outra corrente pedagógica na educação dos surdos: a comunicação total. A diferença entre a comunicação total e o oralismo é que esta tenta garantir a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, sendo que a língua de sinais é oferecida como uma língua de apoio para a aquisição da comunicação oral e da escrita (SKLIAR, 2001).

De acordo com Skliar, a comunicação total foi um fim em si mesma que não se completou. Hansen (1996) *apud* Skliar (2001), referindo-se à experiência da comunicação total na Dinamarca, afirma que:

As crianças não tiveram uma versão visual da língua dinamarquesa e, em troca, receberam um *input* linguístico muito inconsciente, pelo qual não entendiam nem os sinais nem as palavras orais. Tendiam a utilizar-se de uma meia-língua, misturando as duas línguas para sobreviver comunicativamente, mas não tinham a menor ideia sobre onde acabava uma língua e onde começava a outra (p. 90).

Portanto, essa corrente pedagógica é chamada Comunicação Total, pois se utiliza de todo e qualquer meio para estabelecer a comunicação, mas, ao mesmo tempo, isso fez com que o sujeito não tivesse nenhuma forma de comunicação consistente que lhe oferecesse condições linguísticas satisfatórias de aprendizagem e desenvolvimento, prejudicando a constituição de sua identidade e cultura. Assim, não houve espaço para o sujeito surdo e a língua de sinais era modificada para se tornar processo secundário auxiliar. Portanto, a comunicação total também representa o surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com o *déficit* biológico, pois acredita ser ele um deficiente da comunicação (SKLIAR, 2001).

Ocorre, então, a valorização da língua de sinais e o reconhecimento da existência de uma cultura surda, identificada principalmente pela língua, e, desse modo, aconteceram mudanças na educação dos surdos. A partir deste novo contexto, surgiu outra proposta de educação de surdos, a educação bilíngue.

2.3 Bilinguismo

Definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. Assim como nos Estados Unidos, no Brasil, as políticas linguísticas têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística “aditiva”. Contudo, tentando encontrar o “bi-multi-linguismo” em meio a tantos desencontros, percebe-se estar diante de grupos sociais que utilizam diferentes línguas em diferentes contextos, em diferentes espaços. Bilinguismo, então, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Aqui já se tem uma relativização do “bi” em bilinguismo, uma vez que, genericamente, o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar

de haver o uso do termo “multilíngue” (QUADROS, 2010).

A partir desta contextualização e definição feita por Ronice Quadros, Lacerda afirma que:

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário (2000, p. 54).

As experiências com educação bilíngue ainda são recentes. Os projetos já realizados em diversas partes do mundo, como Suécia, Estados Unidos, Venezuela e Uruguai, têm princípios filosóficos semelhantes, mas se diferenciam em alguns aspectos metodológicos. Para alguns, faz-se imprescindível a participação de professores surdos, o que nem sempre é possível. Quanto aos professores ouvintes, nem sempre são fluentes em língua de sinais, o que compromete significativamente o processo de aprendizagem, de constituição da identidade e da cultura surda (LACERDA, 2000).

Portanto, não há um consenso, muito menos um modelo de educação bilíngue a ser seguido. Existem diversas experiências de educação de surdos, as quais vêm se denominando bilíngues, algumas por oferecerem as duas línguas, concomitantemente; outras por oferecerem a língua majoritária apenas na modalidade escrita; outras, ainda, por exigirem do surdo, também, a oralidade desta língua.

De acordo com Skliar (2001), os múltiplos projetos chamados de educação bilíngue para surdos não têm que contentar-se simplesmente em definir formalmente a utilização das duas línguas dentro da educação de surdos. Trata-se de línguas diferentes, com representações diferentes e concepções também diferenciadas.

Desse modo, é possível ver os surdos como pessoas diferentes linguisticamente e culturalmente, com identidade própria e não como deficientes. A educação dos surdos, na perspectiva bilíngue, toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” do bilinguismo apresenta outras dimensões (QUADROS, 2010).

3. Educação de surdos: identidades e culturas

Os defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é somente de posse desta, considerada “natural”, adquirida em qualquer idade, que o surdo

constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 2001; MOURA, 2000). A maioria dos estudos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo. O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas de compreensão, de diálogo, de aprendizagem as quais não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua e de todos os mecanismos afeitos a ela faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo.

O que está por trás de tal afirmativa não é simplesmente uma questão de identidade social, mas, mais especificamente, uma identidade concebida a partir de um determinado pressuposto teórico. Ao se tomar a língua como definidora de uma identidade social, ainda que se leve em conta as relações e os conflitos relativos às distintas posições ocupadas por grupos sociais, enfatiza-se o seu caráter instrumental. Assim, sua natureza, ou sua significação social, passa a ser creditada às interações sociais as quais está ligada.

Dessa forma, para alguns autores a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais. Para Maher (2001, p. 116), por exemplo, “ao falarmos de identidade, não estamos falando de *essência* alguma”. A identidade seria uma construção permanentemente (re) feita que buscaria tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quanto obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual pertence. Seria, portanto, nessa relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros que o sujeito se construiria.

É, com isso, nas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, ou seja, é principalmente no uso da linguagem – e não qualquer materialidade linguística específica – que as pessoas constroem e projetam suas identidades. “A construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso” (MAHER, 2001, p. 135) e, portanto, interativa e social. Porém, o fato é que não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade apenas surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, heterossexual, branco, professor, pai, etc.) e, também, pela língua, que constrói nossa subjetividade. Utilizando a expressão de Cameron et al. (*apud* LOPES, 2001, p. 310), “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes”.

Nesse caso, não há escolhas nas nossas identidades, isso independe da nossa mera vontade. Elas são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é obvio, essas práticas sociais e essas relações simbólicas de poder não são estáticas e imutáveis ao longo da vida dos sujeitos. Esse é

justamente o ponto que interessa aqui. Essa lógica permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um surdo adulto. Elas têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais das crianças surdas a colocá-las em contato o mais rápido possível com adultos surdos, desde o nascimento. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser a única no mundo, sem ideias construtivas e sem futuro.

Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas, sim, à presença de uma língua que lhe dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica.

A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas, sim, como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos. Há estudos relacionados à surdez que vêm tratando esse tema de outra forma, como se a identidade fosse constituída apenas a partir de dois polos: o dos ouvintes e o dos surdos. A identidade é constituída sempre em relação a um determinado grupo ao qual se pertence, diferenciando-se de outro, com o qual se estabelece uma relação de caráter negativo, ou seja, por oposição a ele.

Com isso, a construção da identidade baseia-se num processo de “associação” a um determinado grupo, e de “dissociação” com relação a outros grupos. O pertencimento a um dado grupo expressa-se por meio do *ethos* grupal, do conjunto de valores e saberes partilhados (MEAD, 1934; ROSE, 1962). A identidade pode ser constituída também tendo um *ethos* como referência negativa: o indivíduo não faz parte daquele grupo e também não faz parte de nenhum outro grupo que possa ser caracterizado como tendo um *ethos* próprio. Por exemplo: os conceitos de normal e patológico definem um *ethos* de referência, a normalidade, e afasta todo aquele que dele não se aproxima, reservando a todos o mesmo lugar social de patológico. Não há um *ethos* que possa caracterizar e definir aqueles que são “patologizados”.

A identidade é, assim, constituída por diferentes papéis sociais que assumimos e que, vale salientar, não são homogêneos. Podem ser religiosos (católicos, evangélicos etc.), políticos (de direita, de esquerda, socialistas, sociais democratas etc.), funcionais (metalúrgicos, vendedores, médicos etc.), estéticos (*clubbers*, *punks*, *hyppies* etc.), de gênero (homens, mulheres). A distinção entre ouvintes e não ouvintes, de certa maneira, cria um obstáculo teórico: define o grupo de “não ouvintes” como sendo o único contexto no qual

eles se inserem. A identidade, nesse caso, só pode ser constituída de forma negativa.

Mas a arquitetura social não se reduz a isso, evidentemente. Talvez o caso mais óbvio e que se opõe a tal redução da estrutura social seja o esforço que várias comunidades religiosas têm feito para terem os surdos como parte dos seus membros. Atualmente, a maior parte dos cursos de línguas de sinais é oferecida por comunidades evangélicas e, no Brasil, um de seus principais “expoentes” tem a seu lado, na tela de seu programa de televisão, alguém que faz a tradução simultânea do que ele diz para a língua de sinais. Não importa se os fiéis são surdos ou não, nesse momento eles “pertencem” a um grupo particular formado não apenas por surdos, mas por um grupo de pessoas que compartilha a mesma religião e, por isso, se identifica.

Em suma, dificilmente se pode falar de uma *identidade surda* “pura”. A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura estabelecer uma “norma” com relação ao que é teoricamente chamado de identidade, e exigir que as análises correspondam a ela. Ou seja, uma norma de identidade, a identidade do surdo, e uma norma cultural correspondente, a cultura surda.

De acordo com Silva, na atualidade:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (SILVA, 2000, p. 13).

As identidades são formadas e transformadas nas relações entre pessoas e grupos de pessoas; elas não são fixas ou estáveis, e sim móveis, múltiplas e até contraditórias. Um exemplo claro dessa constante mudança das identidades, bem como das representações que as constituem, está no relato de Thoma:

Recentemente, quando estava em aula com uma turma de jovens e adultos surdos em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, fui surpreendida pelo convite de um aluno para participar de um jantar com desfile para escolha da Miss Brasil Gay Surda 2006. Diante de mim, estava colocada a complexidade das identidades em cenários contemporâneos. Aquele aluno, integrante de um espaço institucional que atende alunos surdos em turmas de surdos e que propõe um tempo de aprendizagem organizado por ciclos, colocou-me inúmeras inquietações e provocou questionamentos do tipo: qual identidade

estaria sendo mais exaltada naquele convite? Pela ordem, podemos pensar que o concurso de beleza é o mais significativo, seguido da identidade de gênero, estando nesse conjunto a identidade surda em último lugar. Qual das identidades mais o posiciona em lugares de exclusão? De qual inclusão reclama? (2004, p. 14 e 15).

Desse modo, pode se dizer que a identidade é marcada por algo que une as pessoas, mas que ao mesmo tempo as distinguem de outras. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva,

[...] a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (2000, p. 58).

Quando fala em identidades surdas, Perlin (2001) aponta a necessidade do afastamento dos olhares clínico-terapêuticos, que vêem a surdez como deficiência a ser “curada”. Perlin (2005) afirma a existência de múltiplas identidades surdas. A partir de algumas pesquisas, nas quais buscou depoimentos dos próprios surdos sobre si, a autora identifica algumas possibilidades de ser surdo, tais como: Identidades Surdas Política; Híbridas; Flutuantes; Embaçadas; Transição; Diáspora; Intermediárias²⁸.

A partir dessas múltiplas possibilidades, é possível perceber que existem diferentes modos de ser surdo. Quando Perlin (2001) realiza, por meio de sua pesquisa, a identificação dessas identidades, não o faz no intuito de classificar e determinar que só existem essas possibilidades de ser surdo e, muito menos, com o objetivo de possibilitar que encaixemos os surdos nessas identidades. Ao afirmar a existência de muitos modos de ser surdo, a autora contribui para nossas reflexões sobre o respeito às diferenças.

Nesta linha de pensamento, Pardo reflete sobre o respeito às diferenças afirmando que:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma

com a identidade ou com a mesmidade (Pardo *apud* Silva, 2000, p. 101).

Enfim, diante das novas pesquisas, dos estudos sobre os surdos e do já exposto, há aqueles que ainda se perguntam: os surdos têm cultura? Essa é uma pergunta que, segundo Strobel (2008), as pessoas, de modo geral, fazem, duvidando da existência de uma cultura surda. Isso porque, geralmente, não conhece quem são os surdos e, por isso, fazem suposições equivocadas sobre os surdos. Além disso, tais suposições partem, em sua maioria, de representações da surdez como deficiência, ou seja, partem de uma perspectiva ouvintista. Nesse sentido, a autora afirma que cultura surda é:

O jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

No entanto, um alerta precisa ser feito: nem todas as pessoas surdas compartilham da cultura surda simplesmente por elas não ouvirem. O que constitui a cultura surda não é o fato de não ouvir, e sim de compartilhar experiências, crenças, sentimentos, língua, etc. Desse modo, há diferentes culturas surdas, ligadas a diferentes espaços geográficos, sociais e históricos.

Atualmente, já se fala em artefatos culturais, que, segundo Strobel (2008), são constituídos por “[...] tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuários, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores, normas, etc” (STROBEL, 2008, p. 37). Nessa perspectiva, a autora menciona alguns artefatos da cultura surda, como, por exemplo: Artefato cultural; experiência visual; linguístico; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais política; materiais, dentre outros.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado, foi possível perceber que, atualmente, existem diversificados olhares em relação à cultura, a linguagem e a identidade dos surdos, circulando e confrontando-se com vários outros olhares, surdos e ouvintistas. Não obstante a consciência quanto à amplitude do problema de pesquisa em pauta, constatou-se, conforme abordado nos três pontos centrais apresentados ao longo do texto, que, no decorrer da história da educação dos surdos, essa sempre esteve relacionada às representações – na maioria das vezes, de ouvintes – sobre os sujeitos surdos e sua língua.

Atualmente, contudo, verifica-se que há a possibilidade de pensar o surdo como um ser diferente culturalmente, com uma linguagem própria, o qual deve ser respeitado em sua diferença, pois sua constituição enquanto sujeito, surdo e visual, se faz a partir de sua linguagem, que não é a mesma do ouvinte. Verificou-se,

²⁸ Identidades surdas. Disponível em: <<http://sentidos.uol.com.br/bibliotecavirtual>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

no decorrer do estudo, a existência de três principais filosofias que, historicamente, foram utilizadas e subsidiaram a educação de surdos, sendo que o bilinguismo, hoje, é referência e ponto máximo para o desenvolvimento da cultura e da identidade do surdo.

Desse modo, o surdo necessita de uma boa aprendizagem de sua língua de sinais e de outras línguas que o vão introduzir no meio social, cultural, político e profissional, também, mais especificamente no universo escolar como um todo. Demonstrou-se a importância de se ter uma visão plural quando se trata de identidade e cultura. Hoje, na atual modernidade e globalidade, a discussão gira em torno das diferentes identidades e das

diferentes culturas, desconstruindo a visão de uniformidade e igualdade no mundo, abrindo espaço para a diversidade e unidade de uma nova cultura que se faz e refaz incessantemente.

Ademais, apesar das contribuições deste trabalho, sabe-se que ainda há muitas questões a serem estudadas no que se refere à temática da cultura, da identidade, da comunicação e da Língua Brasileira de Sinais. São necessários, assim, novos estudos e mais pesquisas que tenham como foco a educação de surdos em seu contexto amplo e atualizado, possibilitando conhecer ainda mais esta “esfinge” da identidade e da cultura surda.

Referências

- COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.
- LACERDA, C.B.F. & GÓES, M.C.R. de (orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Lovise, p. 29-49, 2000.
- LOPES, L. P. M. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.
- LULKIN, Sergio Andrés. *Atividades dramáticas com estudantes surdos*. In: Carlos Skliar. (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 1 ed. Porto Alegre, 2005.
- MAHER, T. M. Sendo índio em português.... In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.
- MEAD, G.H. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- PERLIN, Gládis T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.
- QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ROSE, A. (Org.). *Human behavior and social processes: an interactionist approach*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1962.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, Calos (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.
- SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (orgs). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 2001.
- STROBEL, K., L. (et al). *Falando com as mãos*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini. *A invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2004.

Internet-página:

IDENTIDADES surdas. Disponível em: <<http://sentidos.uol.com.br/bibliotecavirtual>>. Acesso em: 26 março de 2012.

Sobre os Autores:

Carlos José de Melo Moreira

Mestre em Educação. Professor Assistente da UFOPA/PA/ICED. Disciplina de LIBRAS.
E-mail: carpedfil@gmail.com

Tadeu Vasconcelos da Silva

Acadêmico de Pedagogia. Bolsista de iniciação científica- PIBIC/UFOPA.
E-mail: tadeuvasconceloshexa@hotmail.com

Recebido em: 26.02.2013
Aceito para publicação em: 28.03.2013