



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
E DOUTORADO**

EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

**EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE ALUNOS SURDOS EM
CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS: O QUE É REVELADO?**

Salvador
2013

EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

**EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE ALUNOS SURDOS EM
CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS: O QUE É REVELADO?**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação,
Faculdade de Educação, na Universidade Federal da Bahia, como
requisito para obtenção do grau de doutora em Educação, na área de
concentração Educação e Diversidade.

Orientadora - Prof^ª Dr^ª Theresinha G. Miranda

Salvador
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Bastos, Edinalma Rosa Oliveira.

Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais : o que é revelado ? / Edinalma Rosa Oliveira Bastos. – 2013.

259 f.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Surdez – Aspectos sociais. 2. Cultura - Experiências. 3. Língua brasileira de sinais. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.912 – 23. ed.

EDINALMA ROSA OLIVEIRA BASTOS

**EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE ALUNOS SURDOS EM
CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAIS: O QUE É REVELADO?**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, Faculdade de Educação, na Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação, na área de concentração Educação e Diversidade.

Aprovada em ____ de maio de 2013

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Theresinha Guimarães Miranda - Orientadora
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Álamo Pimentel
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Profª Drª Dora Leal Rosa
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profª Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará- UEPA

Profª Drª Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

DEDICO

À Clarinha, minha grande paixão, que renova a minha vida diariamente e me faz olhar com esperança para o futuro.

Aos meus pais, Chico e Huda, que me ensinam na simplicidade, através do exemplo afetuoso, a importância de ter zelo pelo outro.

A meu marido Milton, que sempre ameniza as dificuldades que vão aparecendo no caminho, seguindo a trilha junto comigo.

Aos meus filhos, Igor e Miltinho, por entenderem que tudo isso vale a pena.

A todas as pessoas surdas, nas suas diversas formas de viver a surdez.

AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu esse acontecimento.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Theresinha Miranda, que alia competência à simplicidade. Agradeço pelo apoio, serenidade e sabedoria traduzida nas orientações e no seu “vá adiante”, o que deixava a tarefa mais leve, porém não menos criteriosa.

Aos alunos surdos, participantes desta pesquisa, a quem devo a realização deste trabalho, por me permitirem olhar, mais de perto, um pouco das suas histórias e das suas “experiências culturais”.

Aos professores Drs. Álamo Pimentel, Dora Leal e Desirée Begrow, pelas contribuições significativas no processo de minha qualificação. Aos dois primeiros, agradeço pela gentileza em aceitarem o convite para a banca de defesa desta tese.

À professora Dr^a Ivanilde Apoluceno que, gentilmente aceitou participar da minha banca, afastando-se das suas atividades acadêmicas e pessoais para debruçar-se sobre este trabalho.

À professora Dr^a Thereza Bastos pela gentileza em aceitar o meu convite e por ler a tese em tempo mais curto do que o previsto.

Aos professores da pós-graduação da FACED, por favorecerem o diálogo nas suas disciplinas, em especial ao professor Álamo Pimentel pela competência e leveza com que me apresentou a etnografia.

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB e aos meus colegas do CAMPUS XIII, Itaberaba, por terem me possibilitado o afastamento das atividades para atender às exigências deste trabalho.

Às parceiras de estudo e de viagem, Leomarcia, Verena, Djacira, Maria Cláudia, pela companhia e bate-papos agradáveis que ajudavam a encurtar o caminho.

À Antonilma, amiga-irmã, agradeço pelas leituras e pelas trocas teóricas; as minhas desculpas por lhe aproximar tanto de um tema sem ter sido, sua, essa escolha.

Aos colegas do Curso, em especial à Marina e Alba que dividiram comigo além do espaço físico, inquietações e alegrias, no decorrer do Curso e se tornaram grandes amigas.

À diretora do CAP, e aos demais profissionais da Instituição, que permitiram o meu trânsito e convivência no espaço. Agradeço pela acolhida e pelas informações importantes que ajudaram na composição deste estudo.

Aos intérpretes do CAP pela disponibilidade e colaboração. À Yndiara o meu agradecimento superlativo por me acompanhar com tanta seriedade, boa vontade, e dedicação.

A Ismália e Ivone, parceiras fundamentais, nessa caminhada, grandes mediadoras nos encontros com os participantes desta pesquisa.

Às amigas do grupo GEPEE-UEFS, Marilda, Solange Meire, Cristina, Isa, Zenilda, Zezé, Cristina, Antonilma, Ustane, pelas discussões, compartilhadas, pelos encontros de descontração; a minha gratidão pelo estímulo.

A Cau Gomes, pela escuta paciente.

A Ivonete e Ivannide, minhas amigas de sempre, pelos momentos de descontração.

A Rel, Nana, Solange Lucas, Marta França, Max, Leomarcia, Antonilde e Obdália pelos gestos de apoio, tão importantes neste trabalho.

Aos meus pais, marido, filhos, noras, neta, irmãos e irmã, sobrinhos (as), cunhados (as), por ajudarem a compor a melhor parte da minha história.

A todas as pessoas queridas que, de perto ou de longe, fazem parte da minha vida pessoal e profissional e que me permitem entender que na vida todos somos “outros”.

O meu obrigada a todos.

... mas penso que hoje, pelo menos, estamos distanciados da ridícula imodéstia de decretar, a partir de nosso ângulo, que somente dele pode-se ter perspectivas. O mundo tornou-se novamente “infinito” para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele encerre infinitas interpretações

(FRIEDRICH NIETZSCHE).

RESUMO

Nesta tese procurei entender como ocorre a construção social de experiências culturais por alunos surdos, que atuam em favor da chamada cultura surda. Adotei o primeiro termo, “experiências culturais”, para problematizar a expressão “cultura surda” e mostrar aspectos que são (re)significados pelos alunos no âmbito da cultura. Os construtos desta tese estão apoiados na concepção semiótica de cultura apresentada por Geertz (2008), sendo a cultura vista como um ato criativo, uma teia de significados, tecida rotineiramente. Entrecruzei essa concepção com os estudos pós-coloniais (BHABHA, 2007; HALL, 2003, 2006), para sublinhar a força dos hibridismos presentes nos arranjos culturais na contemporaneidade, interpretando, assim, que as pessoas surdas elaboram as suas construções pela perspectiva da tradução cultural. A essas asserções foram adicionadas reflexões sobre a surdez, sobre o tempo atual, que impõe novas formas nas relações com “o outro” e discussões alusivas às concepções de cultura (ADAM KUPER, 2002; COELHO, 2008; EAGLETON, 2005). Em relação aos caminhos metodológicos, a pesquisa seguiu o estudo de caso etnográfico. Nesse contexto, foi utilizada a observação participante acompanhada da técnica do grupo focal, o que ajudou a compilar as informações no processo de coleta dos dados. O campo de pesquisa foi um espaço de Atendimento Educacional Especializado - AEE - de onde foram selecionados treze (13) alunos surdos. Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e mostraram que esses alunos organizavam-se em grupo, com o propósito de se autorizarem como grupo cultural. Nesse processo, absolutizavam o uso da língua de sinais e supervalorizavam as “experiências do olhar”, iniciativas transformadas em estratégias de legitimação das experiências que inseriam no campo da cultura. Também engendravam um processo de territorialização em um contexto socioeducacional, transformando-o em um espaço de atuação política e identitária. As evidências também mostraram que todo o processo de atuação, apesar de trazer conquistas no campo da educação, a exemplo de autonomia e reconhecimento para os alunos, repercutia negativamente na relação desses com os seus pares e também com as pessoas ouvintes, porque os alunos reproduziam, entre si, atitudes colonialistas, historicamente construídas, das quais buscavam se libertar. Nessa direção, ao tempo em que se diziam colonizados pelos ouvintes e ressentidos em relação a estas pessoas, direcionando-lhes, por vezes, atitudes de revide, refutavam os pares surdos que não comungavam com as ideologias do grupo. Os resultados apontaram ainda a prevalência de uma atuação cultural inserida em uma dimensão essencialista e rígida de cultura. A relevância da pesquisa reside no fato de trazer à tona essa visão, convidando a se pensar em “experiências culturais” como construtos sociais, povoados por hibridismos. Nesse sentido, o estudo valoriza a “intertransculturalidade” (PADILHA, 2004), vinculada à ideia de que grupos diferentes em convivência mesclam-se, hibridizando-se e se transformando por processos de tradução cultural. Esse pensamento também pretende mostrar que a escola não pode eximir-se de problematizar repertórios culturais pré-fixados, sob pena de tornar opaco o movimento do cotidiano cultural das pessoas surdas.

Palavras chave: Surdez. Aspectos sociais. Cultura. Experiências. Língua brasileira de sinais.

ABSTRACT

In this thesis, I sought to understand how occurs the social construction of cultural experiences for deaf students who work on behalf of the called deaf culture. I adopted the term "cultural experiences" in order to problematize the expression "deaf culture" and to show aspects that gain meaning by the students in the scope of the culture. The constructs of this thesis are supported by the semiotic conception of culture presented by Geertz (2008), which is seen as a creative act, a net of meanings routinely woven. This conception was crossed with the postcolonial studies (BHABHA, 2007; HALL, 2003, 2006) to emphasize the strength of the hybridisms that are present in the cultural arrangements in contemporaneity, making us interpret that deaf people elaborate their cultural repertoires by the perspective of cultural translation. To these assertions were added thoughts about deafness, about the current time, that imposes new forms in the relations with "the other", and discussions related to culture conceptions (ADAM KUPER, 2002; COELHO, 2008; EAGLETON, 2005). Regarding the methodology applied, the research followed the ethnographic case study. Participant observation was used together with the focal group technique that helped to compile the information in the data collection process. The research field was a space designed for Specialized Education Service, from where were selected thirteen (13) deaf students. The data was analyzed applying the technique of content analysis (BARDIN, 2009) and showed that these students were organized in groups in order to authorize themselves as cultural group. In this process, they made absolute the use of sign language and overvalued the "look experiences". These initiatives were transformed into strategies of legitimation of the experiences that they inserted in the field of culture. It also engendered a process of territorialization of a socio-educational context, transforming it into a space of political and identitary action. The evidences also showed that the whole process, despite bringing achievements in the socio-educational field, autonomy and recognition for students, resonated negatively in the relation among deaf students and with hearing people because students reproduced colonialist attitudes among themselves, historically constructed, that they sought to be free. In this direction, at the same time they called themselves "colonized" by the listeners and resentful in relation to them, what directed, sometimes, to attitudes of retaliation, they refuted the deaf students that do not share the group ideology. The results also pointed to the prevalence of a cultural performance inserted into an essentialist and rigid dimension of culture. The relevance of the research lies on the problematization of this view, highlighting the "cultural experiences" as social constructs populated by hybridisms. In this sense, the study appreciates the "intertransculturalidade" (PADILHA, 2004), which is linked to the idea that different groups living together are mingled, becoming hybrid and changing due to cultural translation processes. This idea also intends to show that the school can not refrain from questioning pre-established cultural repertoires, in order to avoid becoming opaque the movement of cultural daily life of deaf people.

Keywords: Deafness. Social aspects. Culture. Experiences. Brazilian sign language.

RESUMEN

En esta tesis busqué comprender cómo ocurre la construcción social de experiencias culturales por alumnos sordos, que actúan en favor de la llamada cultura sorda. Adopté el primer término, “experiencias culturales”, para problematizar la expresión “cultura sorda” y presentar aspectos que son (re)significados por los alumnos en el ámbito de la cultura. Las construcciones de la tesis están basados en la concepción semiótica de cultura presentada por Geertz (2008), cultura esta que es vista como un acto creativo, una red de significados, tejida rutinariamente. Entrelacé esa concepción con los estudios pos-coloniales (BHABHA, 2007; HALL, 2003, 2006), para subrayarla fuerza de los hibridismos presentes en los arreglos culturales en la misma época, interpretando, de esta manera, que la gente sordas elaboran sus construcciones por la perspectiva de la traducción cultural. A esas aseveraciones fueron añadidas reflexiones respecto a la sordez, respecto el tiempo actual, que impone nuevas formas en las relaciones con “el otro” y discusiones alusivas a las concepciones de cultura (ADAM KUPER, 2002; COELHO, 2008; EAGLETON, 2005). En relación a los caminos metodológicos, la investigación siguió el estudio de caso etnográfico. En ese contexto, fue utilizada la observación participante, acompañada de la técnica del grupo focal, lo que ayudó a compilar las informaciones en el proceso de coleta de los datos. El campo de investigación fue un espacio de Atención Educacional Especializado - AEE - de donde fueron seleccionados trece (13) alumnos sordos. Los datos fueron analizados con base en la técnica del análisis de contenido (BARDIN, 2009) y evidenciaron que esos alumnos se organizaban en equipos, con el propósito de autorizarse como grupo cultural. En ese proceso, convertían en absoluto el uso de la lengua de señas y supervaloraban las “experiencias del mirar”, iniciativas transformadas en estrategias de legitimación de las experiencias que eran inseridas en el campo de la cultura. También engendraban un proceso de determinación de territorio en un contexto socio educacional, convirtiéndolo en un espacio de actuación política y de identidad. Las evidencias también mostraron que todo el proceso de actuación, a pesar de traer conquistas en el campo de la educación, como ejemplo la autonomía y reconocimiento para los alumnos, repercutía negativamente en la relación de esos con sus parejas y también con la gente oyente, porque los alumnos reproducen, entre ellos, actitudes colonialistas, históricamente construidas, de las cuales buscaban liberarse. En esa dirección, al tempo en que se juzgaban colonizados por los oyentes y resentidos en relación a estas personas, dirigiéndoles, a veces, actitudes de represalias, refutaban a los pares sordos que no comulgaban con las ideologías del grupo. Los resultados señalaron todavía la predominancia de una actuación cultural inserida en una dimensión esencialista y rígida de cultura. La importancia de la investigación está en el hecho de poner en evidencia esa visión, invitando a pensar en “experiencias culturales” como construcciones sociales, poblados por hibridismos. En ese sentido, el estudio valora la “intertransculturalidad” (PADILHA, 2004), ligada a la idea de que grupos distintos en convivio se mezclan, hibridándose y transformándose por procesos de traducción cultural. Ese pensamiento también quiere mostrar que la escuela no puede liberarse de problematizar repertorios culturales pre-fijados, bajo la pena de convertir en opaco el movimiento del cotidiano cultural de la gente sordas.

Palabras claves: Sordez. Aspectos sociales. Cultura. Experiencias. Lengua brasileña de señas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cursos e atividades frequentados pelos alunos surdos	128
Quadro 2 Perfil dos alunos surdos.....	135
Quadro 3 Alunos surdos entrevistados no CAP	143
Quadro 4 Alunos surdos entrevistados na União Surda	144
Quadro 5 categorias de análise.....	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1. AEE - Atendimento Educacional Especializado
 2. Libras - Língua Brasileira de Sinais
 3. CAP – Centro de Apoio Pedagógico
 4. FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
 5. INES - Instituto Nacional de educação de Surdos
 6. NEPES- Núcleo de Ensino e Pesquisa de Educação de Surdos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina -IF-SC
 7. IF-SC Instituto Federal Tecnologia de Santa Catarina
 8. MEC – Ministério da Educação
 9. ONU – Organização das Nações Unidas
 10. CNE – Conselho Nacional de Educação
 11. TDR - Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização
 12. DIREC – Diretoria Regional de Educação
 13. NEE – Necessidades Educacionais Especiais
 14. SW - Sign Writing
 15. DA – Deficiente Auditivo
 16. ENELL – Encontro Nacional de Estudantes de Letras/Libras
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. SURDEZ E CULTURA (SURDA): DISTINTOS OLHARES E ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS	23
2.1 OLHARES SOCIOANTROPOLÓGICOS SOBRE A SURDEZ: DIÁLOGOS E CONTRAPONTO	24
2.1.1 Os olhares de autores Surdos: convergências/divergências com este estudo.....	28
2.2 “A TERCEIRA MARGEM”: OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE A SURDEZ, MUITAS INTERSECÇÕES	36
2.3 CULTURA: DISCUSSÃO FUNDANTE NAS REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE PESSOAS SURDAS	50
2.3.1 Cultura: (des)usos da palavra e dos conceitos	52
2.4 AÇÃO SIMBÓLICA DA CULTURA: BALIZA TEÓRICA PARA O ESTUDO DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS	58
2.5 A CULTURA NO TERRENO DA TRADUÇÃO CULTURAL.....	62
3. TRAMA E “DRAMA” SOCIOEDUCACIONAIS DA SURDEZ: “SINAIS” E MOVIMENTOS DA/NA HISTÓRIA.....	70
3.1 NAS ROTAS SINUOSAS DA HISTÓRIA DA SURDEZ: AVANÇOS, CONTROVÉRSIAS E RETROCESSOS.....	72
3.1.1 E a surdez no Brasil, uma história de (des)continuidades	80
3.2 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE.....	86
3.2.1 Um Novo Tempo para o Outro, em Tempos Pós-coloniais	91
3.2.2 O “outro” em novos espaços culturais.....	96
3.3 NO TERRENO PÓS-COLONIAL, PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES	100
3.3.1 As Identidades Territoriais: os sujeitos e suas relações com o espaço.....	104
3.3.2 Identidades Híbridas: misturas, rompimentos e (re)construções.....	109

4. O TRILHAR METODOLÓGICO E APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS: O EXERCÍCIO DE LIDAR E PRESTAR ATENÇÃO NO “OUTRO”	115
4.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A BUSCA PELO ESPAÇO	118
4.2 NO CAMPO DE PESQUISA: AS NEGOCIAÇÕES E IMPRESSÕES INICIAIS.....	120
4.3 O QUE VI NO PERÍODO EXPLORATÓRIO: O CAMPO É “VIVO”.....	126
4.4 O PROCESSO FORMAL DA PESQUISA	128
4.4.1 Os sujeitos: os protagonistas da pesquisa.....	134
4.4.2 O levantamento dos dados empíricos: a observação	138
4.4.3 O grupo focal: ratificando e ampliando o debate	143
5 AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS ALUNOS SURDOS: O QUE FOI REVELADO?	150
5.1 O TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	150
5.2 ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DA CHAMADA CULTURA SURDA	155
5.2.1 A centralização da língua de sinais.....	155
5.2.2 A Absolutização da língua de sinais.....	162
5.2.3 A supervalorização das “experiências do olhar”.	169
5.3 A TERRITORIALIZAÇÃO DE UM ESPAÇO SOCIOEDUCACIONAL COMO <i>LOCUS</i> DE SUSTENTAÇÃO DA ATUAÇÃO SURDA	177
5.3.1 A demarcação de presencialidade no espaço socioeducacional	178
5.3.2 A busca de conhecimento “autorizado”, demarcando a territorialização.....	185
5.3.3 Autonomia socioespacial: a alteração da rotina do espaço para dar visibilidade à “cultura surda”	192
5.4 AMBIVALÊNCIA NA RELAÇÃO ENTRE OS PARES	200
5.5 CULTURA COMO ESSÊNCIA DE UM POVO E COMO TRADUÇÃO.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICES	252

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a globalização intensifica simultaneamente processos de fusão entre os povos e também as desigualdades sociais. Esse efeito tem gerado tensões e a ressurgência de grupos que se movimentam em torno de questões étnicas, culturais, regionais, linguísticas, religiosas e outras. Tal panorama vem desestabilizando as relações de poder e saber na sociedade hegemônica, modificando modos de pensar e agir e criando possibilidades de emancipação social de indivíduos, pessoas, grupos, nações.

As discussões sobre a surdez, que sempre estiveram presentes na história da humanidade, envolvendo polêmicas sobre a forma de entendê-la, ou sobre as abordagens comunicativas e educacionais, mostram-se, nesse contexto atual, influenciadas pelas lutas das minorias que se “reinventam”, acompanhando as metamorfoses da história. Nesse sentido, tem havido um interesse crescente sobre a temática e essa vem se tornando objeto de estudo nos mais diversos campos acadêmicos, envolvendo reflexões interdisciplinares nas esferas educacionais, linguísticas, da legislação, da cultura e de demais áreas.

No âmbito desse processo, muitas são as discussões que colocam a surdez sob um prisma cultural o qual evoca discussões sobre a língua de sinais, sobre as propostas de educação bilíngue para surdos, sobre uma identidade e a chamada cultura surda. Há, nesse sentido, estratégias de divulgação de uma “surdez cultural”, tanto no campo acadêmico quanto entre pessoas surdas. Interponho a essa afirmação o entendimento de que esse fenômeno quase sempre é apresentado de maneira incontestada, ou pouco problematizado.

Nesse mesmo contexto, a ideia de surdez, vinculada à cultura, ou mais especificamente à chamada cultura surda, tornou-se ponto de pauta entre alunos surdos de uma cidade do semi-árido baiano que “militam”, ou seja, discutem, agem e se movimentam nesse sentido. Entretanto, essa performance também estava perpassada pela escassez de problematização. O interesse pelo objeto de estudo desta tese nasceu, portanto, do desejo de atentar para esse processo, levando em conta a construção das experiências culturais por esses alunos, a partir do envolvimento dos mesmos com a chamada cultura surda.

O meu interesse por esse tema não é recente, vem ganhando forma desde 1997, quando comecei a mergulhar nos estudos sobre a surdez, em decorrência do meu envolvimento com alunos surdos, incluídos em duas classes especiais de uma escola regular,

na qual atuei como coordenadora pedagógica. O meu desconhecimento a respeito da surdez, na época em que iniciei esse trabalho, inclusive da Língua Brasileira de Sinais - Libras¹, utilizada pela maioria dos alunos surdos que frequentavam aquele espaço, contribuía para que eu me sentisse desconfortavelmente “fora de órbita”, ou na condição de *outsider*, tomando poucas iniciativas em relação a esses alunos.

Então, para lidar com os alunos e sobreviver ao desconforto que me rondava naquele ambiente, precisei fazer arranjos, redimensionar o trabalho, refazer-me profissionalmente. Esclareço melhor o que sentia, seguindo a trilha de Bauman (2005, p.19), quando discute a identidade. Tomo de empréstimo uma das posições do autor, que faz alusão ao fato humano de se perceber deslocado:

[...] estar totalmente ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte ou não estar em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos sem que alguns aspectos da pessoa se ‘sobressaiam’ e sejam vistos pelas pessoas como estranhos) pode ser uma experiência desconfortável e perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar.

Desse modo, sentindo-me “deslocada” e tendo que atenuar o incômodo que me acompanhava, tentei suplantar essa condição, buscando compreender os alunos surdos nas suas especificidades pedagógicas. Era urgente, naquele contexto, a necessidade de mediação para fomentar a participação dos educandos com surdez nas atividades de sala de aula, bem como em outros momentos e movimentos na escola. Isso porque os mesmos, perceptivelmente, estavam em uma condição de “excluídos que se excluía” ao se “fecharem” em pares ou em grupos, do mesmo modo que os colegas e os professores ouvintes também não os inseriam nos acontecimentos no âmbito escolar. Fundiam-se, naquele ambiente, o binômio exclusão e inclusão, caracterizando o (não) envolvimento de surdos e ouvintes. Na díade mencionada esses fenômenos que certamente não se opõem, mas nas relações de poder são dois lados de uma mesma moeda (LUNARDI, 2001), compunham o panorama da relação surdo-ouvinte, retratando a condição dos alunos surdos na escola.

¹No texto “Nomenclatura na área da surdez”, Sasaki (2010) diz que “a sigla correta é Libras e não LIBRAS”. O autor lembra que quando foi divulgado o uso de tal sigla era assim esclarecido: “LI de Língua, BRA de Brasileira, e S de Sinais. Porém, escrita somente com a inicial maiúscula, a sigla significa: Li de *Língua de sinais*, e Bras de *brasileira*. Nesse sentido, Sasaki (*op cit*) cita o Dicionário de Libras de Capovilla e Rafael (2001), enfatizando que em tal obra a escrita da Libras está pautada na norma do Português, a qual orienta que se uma sigla for pronunciável como se fosse uma palavra, como por exemplo, Feneis, deve trazer em maiúscula apenas a letra inicial; mas se não for pronunciável como uma palavra, e sim como uma série de letras, a exemplo de *CNPq*, *BNDES*, deve ser escrita com letras em maiúsculas. (Disponível em < <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1894>>. Acesso em 20/08/2012). Seguindo essa premissa, neste estudo está grafado “Libras” e não “LIBRAS”. Porém nas citações oficiais que constem a grafia LIBRAS, o termo será mantido da mesma forma.

O distanciamento entre os alunos surdos e os colegas, entre eles e os seus professores, dava-me a clareza de que as interações que aconteciam entre surdos e ouvintes, quando aconteciam nos intramuros da escola, eram deficitárias. Sabia que esse fato não devia ser ignorado, pois acabaria por acentuar divisões entre os grupos, bem como provocar déficits de aprendizagem, dentre outros fatores carregados de negatividade que se instalariam em decorrência da precariedade nas interações professor ouvinte - aluno surdo, aluno surdo - colega ouvinte. Naqueles anos de convivência também fui percebendo que os alunos que tinham a surdez sublinhavam uma organização cultural diferente daquela experienciada pelos demais colegas ouvintes da escola - a chamada cultura surda. Porém, nesse âmbito, se referiam tão somente à língua de sinais e à própria surdez como as únicas dimensões dessa cultura.

A falta de intimidade com a surdez e com o tema “cultura surda”, associada à sensação de impotência para atuar junto aos alunos surdos, colocava-me na busca de pressupostos que fortalecessem a minha atuação profissional e ajudassem a diminuir a angústia diante da situação tal qual se apresentava. Foi assim que em 1998, num episódio tanto fortuito quanto carregado de intenções, participei de um curso de Especialização em Educação Especial que focalizava as áreas das deficiências visual, mental e auditiva (essa última terminologia era utilizada para o campo dos estudos sobre a surdez). Por razões óbvias, optei pelos estudos sobre a surdez.

No ano seguinte ingressei no mestrado em Educação Especial no qual, percorrendo a mesma seara da surdez, desenvolvi a dissertação, tomando por base a falta de interação entre surdos e ouvintes, percebida durante a minha atuação como coordenadora, narrada anteriormente. O delineamento do meu objeto de estudo a partir da situação concreta que vivenciara na escola onde atuava se concretizou com o “estudo das interações entre educandos surdos e ouvintes”, porém a investigação aconteceu em um espaço educativo da sala regular em outra unidade educacional para onde os alunos tinham migrado naquele período.

Nessa circunstância, o estudo iniciou-se em um momento de muita efervescência e com permissão do eco linguístico de turbulência e displicência, em relação ao processo de inclusão educacional, pois as instituições escolares, em várias áreas geográficas do país e com particularidade na cidade onde fora realizada a investigação, estavam levadas pela “onda” que as colocava frente aos documentos normativos que preconizavam a inclusão educacional e frente ao desafio de atender aos alunos com deficiência.

Sem desconsiderar que a iniciativa revelava grande importância histórica, cabe lembrar que, naquele momento, a discussão estava tumultuada pela falta de efetivação de políticas públicas e do redimensionamento necessário às escolas². Dessa maneira, seguindo na contramão dos pressupostos da inclusão educacional, os alunos surdos foram colocados em uma sala intitulada inclusiva sem uma organização prévia para recebê-los.

As minhas incursões no campo epistemológico que envolviam as discussões sobre a chamada cultura surda eram orientadas, naquele momento, por alguns autores que discutem a abordagem sócio-antropológica da surdez (CARLOS SKLIAR, 1997, 1998; GLADIS PERLIN, 1998; CECÍLIA MOURA, 2000), mas estavam em um processo inicial, revestidas por uma grande cota de questionamentos e de timidez, o que não me permitiu organizar as minhas inquietações em forma de objeto de estudo.

Entretanto, para minha surpresa, as categorias evidenciadas nos resultados da pesquisa condensaram interações muito profícuas entre surdos e ouvintes. Um exemplo interessante foi que 40% dos ouvintes aprenderam a língua de sinais; também foi observada a utilização de gestos e mímicas pelos dois grupos de alunos, usados como apoio para favorecer a comunicação³. Esses resultados deixaram à mostra a interrelação entre os dois grupos e aguçaram ainda mais o meu olhar para a discussão sobre a chamada cultura surda, ajudando-me a resgatar o interesse em transformá-lo no meu objeto de pesquisa no curso de doutoramento.

Com efeito, os resultados obtidos com a dissertação, ainda que vindos de um contexto muito particular, já apontavam que as experiências culturais dos surdos eram híbridas, (CANCLINI, 2008), ou seja, mescladas às experiências dos ouvintes, a ponto de constituírem-se como difíceis de serem separadas. Percebi, com isso, que separar as experiências culturais de surdos das dos ouvintes não deveria ser tarefa fácil, pois como afirma Geertz (2001, p. 216-217)

Discernir rupturas culturais e continuidades culturais, traçar linhas em torno de conjunto de indivíduos que seguem uma forma de vida mais ou menos identificável em contraste com outros conjuntos de indivíduos que seguem formas de vida mais ou menos diferentes - **outras vozes noutras salas- é bem mais fácil na teoria do que na prática** (grifos meus).

Tomo de empréstimo essa afirmação transpondo-a para situação que no momento está na pauta da discussão e reutilizo a expressão “noutras salas” para dizer que, se surdos e

² Maiores argumentos sobre esse tema são encontrados em Oliveira, I. (2007).

³Cf. Bastos (2002)

ouvintes estão em “salas diferentes⁴”, os espaços são geográfica e culturalmente muito próximos. Diante dessa compreensão, problematizo o pensamento de que a realidade cultural dos sujeitos surdos é claramente díspar dos ouvintes e, no mesmo viés, problematizo o uso do termo “cultura surda” dessa forma singularizada, ideia comumente disseminada por alguns autores (PERLIN, 1998; SKLIAR, 1997, 1998; STROBEL, 2008) e pelos próprios surdos. Assim, as minhas questões vieram acompanhadas da suspeita de que, nos dias atuais, existe um caráter de muita aproximação entre as particularidades culturais de surdos e ouvintes.

Outro episódio que também sustentou o interesse pelo tema foi a minha vivência em um curso de Especialização em Educação Especial, no ano de 2010, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, desta vez como professora, ministrando a Disciplina intitulada “Surdez e Educação”. Nesse contexto, orientei um grupo de estudantes para um trabalho de campo, encaminhando-os para algumas escolas onde havia alunos surdos matriculados. O objetivo do trabalho era entender a concepção da chamada cultura surda entre os alunos surdos, inseridos nas escolas. Posteriormente, ao fazer um mapeamento dos resultados junto aos estudantes, percebi que nas informações aparecia, repetidamente, somente a língua de sinais e a própria surdez como os aspectos centralizados pelos sujeitos pesquisados.

Dizer isso não significa afirmar que não existem diferenças entre os dois coletivos, estou falando de sujeitos hibridizados e concretos inseridos em contextos também concretos. Afirmando, pensando como Geertz (2008, p.151), que “[...] o mundo cotidiano não é habitado por homens sem rostos, sem qualidades, mas por homens personalizados”, ou seja, o mundo é habitado por “surdos personalizados” que fazem e refazem o cotidiano cultural e não podem ser reduzidos à uniformização sugerida pela categoria “cultura surda”, em oposição aos ouvintes.

É importante esclarecer, ainda, que a minha pretensão não é negar, ou afirmar a existência da chamada cultura surda, até porque os sujeitos surdos afirmam possuírem-na. Isso, por si só, já se constitui em um bom argumento para não contestá-la, uma vez que são eles quem experienciam a surdez e as suas especificidades. Com isso, ressalto que o posicionamento das pessoas surdas não foi desconsiderado em nenhum momento deste processo investigativo. Porém, como nenhum argumento esgota em si mesmo, entendo que o olhar para uma cultura surda singularizada a reduz a uma condição padronizada, original, independente e autogerada, o que exige um olhar problematizador, sobretudo diante do dinamismo dos contatos e entrelaçamentos culturais da atualidade. Creio que podem advir daí

⁴ Expressão utilizada para falar da convivência cotidiana entre surdos e ouvintes.

outras possibilidades de pensar a questão, bem como outras formas de atenção ao surdo no campo educacional, esfera que, perceptivelmente, vem negligenciando essa questão e centrando as suas iniciativas somente nos discursos sobre a língua de sinais.

Cabe abrir um parêntese para dizer que, neste estudo, opto pelo termo surdo e surdez. Não uso o termo deficiência auditiva em respeito ao desejo dos sujeitos informantes e colaboradores deste estudo, que rejeitam a identificação a partir dessa denominação. Vale dizer que, no meu entender, o termo deficiência só desqualifica o sujeito que a possui se for usado pejorativamente como um estigma, ou como sinônimo de incapacidade, o que não seria o caso neste estudo. Penso que o termo usado sem essa conotação poderia/pode ajudar inclusive a revelar as especificidades do sujeito e buscar medidas sociopolíticas para atendê-los em suas necessidades. Mas entendo que, neste caso, deve ser dada prioridade à vontade das pessoas investigadas.

Em relação ao termo experiências culturais, para assumi-lo, apoiei-me em Larrosa (2002) e em sua definição de “experiências”, aqui entendida como aquelas ações consideradas importantes para o sujeito. Larrosa (2002, p. 25), citando Heidgger, convoca a entender que “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança se apodera de nós que nos tomba e nos transforma”. Seguindo essa ideia, o autor (*op. cit.*, p. 21) afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que acontece, o que se passa, ou o que toca [...]” “a cada dia acontecem muitas coisas, mas, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Nessa perspectiva, as experiências culturais serão aquelas que forem significativas para esses sujeitos e referem-se, sob a lógica deles próprios, ao seu repertório cultural.

Nesta tese, focalizei o conjunto de ações realizadas pelos sujeitos - as experiências culturais – justificando, assim, a inserção desse termo no título desta investigação. A conjunção do termo experiências com o adjetivo cultural foi utilizado para realçar a condição dos surdos como sujeitos híbridos (CANCLINI, 2008) ou sujeitos intertransculturais, usando um neologismo do professor Padilha (2004), que será retomado no curso deste texto. Esse emaranhado de termos pode parecer confuso, mas tornou-se fértil e fundamental para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que permitiu situar o caminho trilhado na análise das questões centrais que lhes são peculiares.

Cabe esclarecer que o termo “experiências culturais” reflete a minha visão de pesquisadora, porém, sempre que estiver me referindo à posição dos alunos ou de algum autor que utilize o termo cultura surda, esse será reproduzido entre aspas, ou sob a seguinte

configuração: a chamada/denominada cultura surda. Embora não concorde com a denominação singularizada do termo, estarei, com isso, considerando o ponto de vista dos sujeitos e tratando a expressão como categoria nativa ou sob a perspectiva *emic*⁵.

No processo de construção dos questionamentos aqui levantados, no campo da surdez, aliei-me principalmente a Santana (2007), Bueno (1998), Silva (2009), Klein e Lunardi (2006), autores cujos posicionamentos ajudaram-me a incrementar as minhas indagações. Juntei-me aos dois primeiros, ao entender que a língua, embora seja um elemento muito importante no processo cultural, é um dos aspectos da cultura, ou um dos “fios tecidos” pelos alunos, porém, sozinha, não define a cultura.

As reflexões de Klein e Lunardi (2006, p.15) ajudaram-me a substituir o termo cultura surda por “experiências culturais”, com os desdobramentos que o acompanham, no intuito de dessencializar as ideias sobre a “cultura surda”. Essas autoras problematizam a ideia de “pureza e essência cultural”. Com isso, ajudaram a fortalecer as perspectivas que pretendo discutir. Com base nas elucidações das autoras, a minha compreensão é a de que as experiências culturais tecidas pelos alunos surdos, como de qualquer outro grupo, estão bem matizadas pelas experiências dos ouvintes porque eles, os surdos, não estão suspensos em um vácuo social isolados das demais pessoas, sejam elas surdas, ou ouvintes e que a escola, não conseguindo perceber esses matizes, trata os surdos como seres exóticos, deixando de considerar a hibridez presente nas manifestações culturais do grupo e/ou distanciando-se desses alunos.

Cabe ainda dizer que essas questões elucidadas estão entrecruzadas com a concepção de cultura subjacente a esta proposta de investigação. Sigo, nesse sentido, o pensamento de Geertz (2008), que vê a cultura como um ato criativo, uma teia de significados estabelecidos convencionalmente pelos homens e tecidos por fios entrelaçados que não findam são tecidos rotineiramente. Adicionei a esse viés os estudos pós-coloniais (BHABHA, 2007; HALL, 2000, 2003, 2006; CANCLINI, 2008, 2009), para sublinhar os entrelaçamentos culturais, ou os hibridismos nos dias atuais.

Foi a partir do percurso narrado, do aprofundamento das minhas inquietações e do diálogo com o arcabouço teórico mencionado que delinee o problema central desta investigação. Nessa direção, interroguei: como ocorre a construção social das experiências culturais de alunos surdos que transitam em espaços socioeducacionais e atuam em prol da chamada cultura surda? O que revelam sobre isso? Desmembrei essa questão nas seguintes:

⁵ Sistemas de significação e de acção “nativos” (CARIA, TELMO, 2003). O *emic* aqui está representado pelas ideias e ações dos sujeitos focais, tal como as apresentam e interpretam.

como os alunos surdos atuam no sentido de consolidarem as experiências culturais que inserem no âmbito da chamada cultura surda? Quais as implicações dessa construção na relação do aluno surdo com os seus pares? Que concepção/concepções de cultura surda e de cultura subsidia/subsidiam as construções/atuações dos alunos?

Dessas perguntas deriva-se o seguinte objetivo geral: compreender de que maneira acontece a construção social de experiências culturais por alunos surdos que advogam em favor da chamada cultura surda. Os objetivos específicos estão, hierarquicamente, assim sistematizados: analisar a atuação dos alunos surdos no sentido de consolidarem as experiências culturais que se inserem no âmbito da “cultura surda”; identificar os efeitos dessa atuação na relação entre os pares; discutir a(s) concepção/concepções de cultura surda que subsidia(m) a atuação cultural dos alunos.

Em relação aos caminhos metodológicos traçados para chegar à concretização da pesquisa, tentei uma aproximação com o método da pesquisa etnográfica (GEERTZ, 2008; ANDRÉ, 2008), atentando para as suas especificidades: a descrição densa, o diálogo com a teoria, a observação participante, a importância da interpretação e a posição ativa do pesquisador e dos atores-sociais informantes.

No que se refere ao campo da pesquisa, é oportuno dizer que esse seria, a princípio, a escola regular, mas levando em conta as revelações de um estudo exploratório, que fez parte do itinerário metodológico desta mesma pesquisa, percebi que nesse espaço os alunos estavam distribuídos em várias unidades escolares, em cursos e séries distintas, fatos que dificultariam o processo de captação dos dados. Também observei, antes de definir a Instituição onde seriam selecionados os sujeitos, que estes transitavam e conviviam cotidianamente em contextos de educação formal e não formal⁶, aqui mencionados como contextos socioeducacionais.

Sabendo que um dos Centros de Apoio Pedagógico (CAP), da cidade, oferecia atendimento educacional especializado⁷ para pessoas surdas, no turno oposto ao das

⁶ A primeira modalidade [...] “desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados” (GOHN, 2011, p. 99) pode acontecer nas classes comuns de ensino ou sob a modalidade de atendimento educacional especializado, complementando ou suplementando o atendimento educacional das classes comuns ou do ensino regular, sua organização objetiva contribuir com o processo de formação dos alunos (BRASIL, 2008a). A segunda modalidade é vivida como práxis concreta de um grupo. “[...] o processo ocorre a partir de relações sociais, mediada por agentes assessores e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade [...]” (GOHN, 2011).

⁷O AEE é entendido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um serviço da Educação Especial a ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Prevê um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente com o objetivo de promover ao educando autonomia e independência na escola e fora dela. Tais proposições foram anunciadas pelo Decreto 6.571/08 (BRASIL, 2008b). Mudanças foram anunciadas a partir do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que revogou o de

Instituições em que estudavam, e que esse era um local de confluência tanto de pessoas surdas que frequentam contextos de educação formal, quanto de educação não formal. O CAP foi, portanto, o campo onde foram selecionados os sujeitos.

Para os alunos que frequentavam as escolas regulares existia no CAP uma rotina que imputava a necessidade da presença diária destes, no ambiente. Atentando para essas questões foram selecionadas para compor o quadro dos sujeitos da pesquisa somente as pessoas surdas que frequentavam alguma Instituição formal de ensino. Daí a presença da categoria “aluno” que aparece desde o título desta investigação e que está acompanhada no decurso do texto dos termos “surdo” ou “com surdez”, compondo as díades: “alunos surdos ou alunos com surdez”. Assim foram focalizados treze alunos surdos matriculados em instituições educacionais da cidade e atendidos pelo CAP, em cujas histórias constam o envolvimento dos mesmos com as discussões em prol da chamada cultura surda.

A tese está organizada em seis capítulos. No capítulo 1, este que ora apresento, está o panorama geral do estudo, incluídos: a temática, a justificativa para a escolha do tema, a pergunta de partida da pesquisa, os objetivos e o arcabouço teórico central, que subsidia as reflexões postas, além de constar de forma breve, como fora visto, o caminho metodológico percorrido.

No capítulo 2, intitulado “Surdez e cultura (surda): distintos olhares e elucidações conceituais”, fiz um levantamento das discussões sobre a surdez e a relação desse fenômeno com a chamada cultura surda. Esse levantamento foi transformado em eixo discursivo o que me permitiu dialogar com as ideias já existentes e apresentar a minha visão sobre o tema. Na sequência das ideias faço uma reflexão sobre a fluidez da palavra cultura, apresentando noções e conceitos que circundam essa categoria teórica e que foram importantes na compreensão geral da temática deste estudo.

No capítulo 3, intitulado “Trama e ‘drama’ socioeducacionais da surdez: ‘sinais’ e movimentos da/na história”, destaquei a história socioeducacional da surdez a partir de uma lógica internacional e nacional. A seleção desse tema ajudou a revisar e problematizar as controvérsias e as mudanças que permeiam a temática. Junto a essas asserções, trouxe a discussão sobre os estudos pós-coloniais, apresentando-os como eixo discursivo central deste estudo e como uma possibilidade teórica importante para ajudar a problematizar o campo da surdez e da cultura.

2008. Embora seja pauta de muitas discussões e polêmicas o substitutivo, tal qual o primeiro, ainda mantém o atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar e suplementar (Cf. BRASIL, 2008b; 2011).

O capítulo 4 e 5 estão perpassados pelos referenciais teórico-metodológicos e pela análise dos dados. No quarto capítulo, intitulado “O trilhar metodológico e aproximações etnográficas: o exercício de lidar e prestar atenção no outro”, apresento as opções metodológicas, os sujeitos da pesquisa, o contexto onde esses sujeitos foram selecionados, as técnicas de coleta e de análise e todo o trilhar no processo de construção desta investigação. No capítulo 5, intitulado “As experiências culturais dos alunos surdos: o que foi revelado?”, analiso como ocorre a construção das experiências culturais dos alunos surdos, atendendo ao objetivo central desta investigação. Para isso, organizei os dados a partir de categorias de análise pelas quais apresento um panorama da atuação dos alunos.

Nesse mesmo capítulo, os resultados apontaram que os alunos com surdez centralizavam a língua de sinais o que era muito positivo, porém não só centralizavam essa língua, mas a absolutizavam; além de supervalorizarem as experiências do olhar, ações que eram transformadas em estratégias de legitimação da chamada cultura surda. Junto a isso, foi observado que havia apropriação/territorialização de um contexto socioeducacional, transformado em espaço de atuação cultural.

Ainda nesse capítulo é demonstrado que a defesa da “cultura surda”, tal como era apresentada pelos alunos surdos, dava sinais sugestivos de ambivalência na relação entre os pares com repercussões negativas, porque a surdez era tratada como “um bloco homogêneo”. Assim, os alunos reproduziam entre si as mesmas práticas colonialistas que atribuíam às pessoas ouvintes e que se constituíam em pautas de críticas nas suas discussões. Nesse sentido, foi revelado certo ressentimento histórico e a predominância de uma noção essencialista de cultura, sustentando as atuações das pessoas surdas investigadas.

Na sequência, no capítulo 6, apresento as considerações finais nas quais destaco a importância da experiência vivida no processo de construção desta tese e retomo os objetivos da pesquisa, na tentativa de sintetizar o panorama das experiências culturais dos sujeitos protagonistas neste estudo.

A relevância da pesquisa reside no fato de problematizar a visão de essência e autenticidade cultural que perpassavam as práticas culturais dos alunos surdos e na ênfase dada à noção de “experiências culturais” (re)traduzidas e híbridas. Acredito que essa reflexão poderá contribuir para a criação de outras possibilidades na escolarização das pessoas surdas.

Assim o caminho foi desenhando-se, seguindo o percurso anunciado e continua aberto a novas problematizações, novas perguntas...

2. SURDEZ E CULTURA (SURDA): DISTINTOS OLHARES E ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS

Considerando que o objetivo central deste estudo está voltado para a compreensão das experiências culturais de alunos surdos e, sendo a chamada cultura surda a categoria nativa correspondente a esse fenômeno, coube atentar, nesse universo discursivo, para as imbricações entre surdez e cultura surda, contemplando nesse mesmo eixo a cultura como a categoria teórica mais ampla que subsidia essa discussão. É esse movimento que quero indicar a partir da sistematização do título que dá nome a essa seção.

Com base nesse propósito, fiquei atenta ao trabalho de muitos educadores que, em suas dissertações de mestrado, teses de doutorado, ou em produções teóricas derivadas, discutem o tema ou categoremáticas a ele vinculados. Tomei como primeiro critério para selecionar as produções o fato de indicarem, a partir do próprio título, que “a cultura surda” receberia ênfase na discussão, mas no percurso percebi que em muitas produções, ainda que o termo não viesse expresso no título, o tema estava presente nas discussões, atrelando-se de alguma forma às elucidações centrais, alargando com isso o espectro de reflexões que “re-inventam” a surdez pela perspectiva cultural e linguística.

Por esse motivo, o tema também se evidenciou nos trabalhos revisitados a partir de eixos discursivos que centralizavam: “surdez e educação”, “a educação bilíngue para surdos”, “os movimentos políticos dos surdos”, “a língua de sinais”, “as identidades surdas”, dentre outros. A incursão teórica realizada ajudou-me a perceber que há recorrência do assunto em muitos trabalhos acadêmicos voltados para a surdez. Gomes (2011), na sua dissertação de mestrado, chamou atenção para esse fato depois de constatar a repetição do tema em uma parcela significativa de trabalhos acadêmicos. Nesse sentido a autora diz: “não me recordo de algum evento, curso ou formação na área da educação de surdos em que o termo cultura surda não esteja presente” (idem, *ibidem*, p. 79).

Outro aspecto atrelado a essa mesma constatação diz respeito à forma como o fenômeno “cultura surda” é tratado. Na expressiva quantidade de trabalhos que o focalizam, raras vezes, esse fenômeno é tomado como objeto de análise. No meu entender aparece muito mais como um fenômeno naturalizado, lido como algo inerente àqueles que possuem a surdez. Isso equivale a dizer que, na maioria das produções encontradas, o termo cultura surda aparece como uma estrutura dada, um fato concebido *a priori*. Digo, apropriando-me da observação de Santana (2007), que os autores parecem não considerar que o tema é

controverso e que, como qualquer discussão é passível de contradições, portanto, caberia problematizá-lo antes de levá-lo adiante nas discussões.

Dessa avultada repetição e da falta de problematização procedeu a necessidade de transformar essa revisão teórica – ou os olhares sobre o tema - em eixo discursivo neste estudo. Além de me permitir atentar para a construção social dos argumentos, para os processos sociais envolvidos na questão e para os desdobramentos que escapam dos mesmos discursos, os referenciais ajudaram-me a perceber peculiaridades epistemológicas, divergências e intersecções entre esses estudos e o que fora aqui efetivado. Também contribuíram em relação às opções teóricas feitas, por mim, para a condução desta pesquisa.

É importante sublinhar que não pretendi fazer uma resenha das produções teóricas levantadas, porém coube selecionar argumentos que ajudassem a reter ideias úteis ao debate e também contribuíssem para a linha de raciocínio subjacente ao panorama desenhado nesta pesquisa. Tais argumentos centralizam visões sobre a surdez e sobre a “cultura surda”. Sendo assim, visando a uma atitude didática as agrupei pelas questões que comportam, em três grandes abordagens: audiológica, socioantropológica e a que denominei de abordagem questionadora e prospectiva.

Nessa direção, muitos trabalhos sobre a surdez focados na vertente da audiologia, principalmente na área da saúde, dão destaque para o déficit sensorial, para a “reabilitação” ou “correção” da pessoa surda. Por centrar-se nesses aspectos, informo que essa concepção, tomada de maneira isolada, não responde aos interesses desta pesquisa porque, apesar de aqui não ser negado o déficit sensorial, o destaque é dado para o potencial do sujeito e não para aquilo que lhe falta. Desse modo, não fiz alusões a trabalhos que estão insertos na abordagem audiológica, ou seja, tal perspectiva não tem relevo neste estudo. Assim, nas discussões a seguir enfatizo a perspectiva socioantropológica e a abordagem questionadora e prospectiva.

2.1 OLHARES SOCIOANTROPOLÓGICOS SOBRE A SURDEZ: DIÁLOGOS E CONTRAPONOTOS

Os trabalhos que se fundamentam na concepção socioantropológica (SKLIAR, 1997, 1998; PERLIN, 1998, 2003, 2006; STROBEL, 2008, 2009), em sua maioria, apoiam-se nos

chamados estudos surdos⁸, esses, derivados dos estudos culturais⁹. Cabe dizer, tomando de empréstimo uma colocação de Sá (2006 p. 66), que os estudos culturais são utilizados em tais produções “[...] na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda como indivíduo deficiente, doente e sofredor e contra a definição da surdez como experiência de uma falta”.

Os trabalhos inseridos nessa abordagem afirmam a surdez como particularidade linguística e cultural, enfatizando a existência de uma diferença cultural entre surdos e ouvintes. Essa atitude parece fazer parte de estratégias de diferenciação, de afirmação cultural e de negação da deficiência, a partir da ênfase em ideologias que remetam a essa visão. Nessa perspectiva gravitam em torno da surdez a noção de cultura, identidade e comunidade surda, prevalecendo a defesa da língua de sinais que passa a ser considerada o primeiro elemento de expressão da chamada cultura surda; a filosofia de trabalho educacional pautada no bilinguismo entra nessa pauta e a surdez é retirada da área da deficiência.

No meu pensar, essa postura carece de maiores problematizações porque naturaliza a relação surdez-cultura e contribui para o surgimento de interpretações equivocadas que concebem essa relação como algo dado, intrínseco à condição de ser surdo¹⁰. Sob o meu olhar, a mesma postura também desenha certa dicotomia entre surdos e ouvintes. Nessa contextualização, as cobranças sociais direcionadas aos sujeitos surdos são entendidas somente como derivadas de posturas de superioridade dos ouvintes em decorrência do apego às representações hegemônicas e ouvintistas¹¹

Seguindo essa perspectiva sublinho, em primeira mão, as seguintes dissertações de mestrado: “Marcas Surdas: escola, família, associação, comunidade, universidade constituindo cultura e diferença surda”, de Vânia Elizabeth Chiella (2007) e “Cultura surda e educação escolar Kaingang”, defendida por Marisa Fátima Padilha Giroletti (2008). Entre as teses destaquei a do Professor Paulo César Machado (2009), com título “Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares”.

Chiella (2007), mediante narrativas de pessoas surdas, verifica quais os “marcadores culturais” que compõem o fenômeno “cultura surda” e conclui que tais marcadores estão

⁸ Skliar (1998) afirma que os estudos surdos referem-se a um programa de pesquisa na área educacional, contemplando a língua, as identidades, os projetos vinculados à educação, à arte, às comunidades e à cultura surda. Os estudos surdos são uma derivação dos estudos culturais. Segundo Skliar (op.cit.) dão centralidade as discussões sobre a cultura, sobre as práticas discursivas, envolvendo as tensões e lutas presentes nas estruturas de poder e nas disputas pelo campo do saber.

⁹ Segundo Cary Nelson, Treichler e Grossberg (2005, p.15) “os estudos culturais são tanto uma tradição intelectual quanto política”.

¹⁰ Esse posicionamento foi recorrente durante o processo da pesquisa, entre muitos surdos contatados.

¹¹ Skliar (1998, p. 15) foi o primeiro teórico a usar esse termo. Segundo o autor, “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

representados pela surdez, pelas lutas no que se refere às causas surdas, pelo agrupamento do coletivo e pela temporalidade. Enfatiza, ainda, “[...] a língua de sinais e ‘o olhar’ como possibilidade de viver a condição vital do surdo; o constrangimento - vivido na condição de dependência do ouvinte”. (idem, ibidem, p. 66). Nessa direção, a autora acredita que é pela “vivência surda”, ou junto aos seus pares que as pessoas surdas conseguem dar significado à surdez e à cultura surda. Diz que “[...] junto aos ouvintes, os surdos não conseguem manifestar e significar a surdez na cultura, mesmo que seja em família” (idem, ibidem, p. 86).

Giroletti (2008), na sua dissertação de mestrado, investigou em uma escola indígena de educação básica em Santa Catarina como índios surdos, residentes na própria aldeia, utilizam sinais gestuais em casa, na aldeia, na escola. A autora percebeu que há negociações no processo comunicativo que os índios estabelecem com ouvintes e com os próprios surdos. Ressalta, em decorrência dessa conclusão, a interculturalidade e a identidade, ambas pensadas a partir da pluralidade e hibridez cultural (CANCLINI, 2008, 2009; BHABHA, 2007).

A ênfase na hibridização é um ponto de convergência/intersecção entre o trabalho de Giroletti (2008) e este aqui desenvolvido. Porém, entendo que, ao tempo em que a autora prioriza o processo de hibridização das culturas, traz a “identidade surda” para o cenário discursivo, enquadrando-a em categorias tipificadas, o que sugere, a meu ver, uma ideia essencializada de identidade. Afirma, nessa direção, que “alguns fatos ocorridos durante o início da pesquisa em diversos espaços indicaram que os estudantes surdos negam a sua identidade surda” (idem, ibidem, p. 18). Assim, entendo que a autora dá ênfase à fluidez identitária no processo de construção das identidades, mas nutre a ideia de “uma identidade surda” equacionada àquele que possui a surdez.

Outra produção destacada foi o estudo de Machado (2009). O autor faz uma leitura da proposta de educação bilíngue criada no NEPES – (Núcleo de ensino Pesquisa e Educação de Surdos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina -IF-SC), tomando por base as narrativas de professores surdos, também autores da proposta citada. Tratando a cultura a partir de um campo de tensões entre diferentes grupos sociais que produzem significados e, por sua vez, produtores de identidades, o autor conclui a partir dos seus achados que os aspectos políticos da “diferença cultural surda” são diluídos nas organizações curriculares, destituindo do currículo a noção de heterogeneidade e das pessoas surdas, a cultura.

Encontro eco em algumas argumentações do autor, principalmente, no que se refere às sugestões de que a escola atente para as diferenças; na importância dada à língua de sinais e à

proposição bilíngue para o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa surda. Sobre os discursos de valorização das diferenças concordo quando ele afirma que, em tais discursos, a hegemonia tende a se estabelecer, escamoteando a relação com o “outro diferente”, dificultando para esse outro a percepção do lugar no qual está sendo colocado. Esse olhar foi útil ao presente trabalho e revela-se muito adequado em relação à surdez, posto que longe de ser uma atitude apologética à diferença surda, é uma atitude de demarcação da necessidade de se lidar bem com as situações que envolvem as relações com o outro.

Cabe, entretanto, uma ressalva para manter fidelidade às minhas indagações iniciais sobre as noções de cultura surda. Entendi que o estudo de Machado (2009) traz afirmações que também orbitam em torno da dicotomia cultura surda *versus* cultura ouvinte. A dicotomia se faz visível quando o autor menciona a referida díade: “[...] a escola com suas questões curriculares para a comunidade surda no Brasil é uma instituição que se encontra exatamente nessa zona de contato entre a cultura surda e a cultura ouvinte” (MACHADO, 2009, p.56).

Cabe perguntar, a partir das ideias predominantes na sua discussão e nas demais apresentadas: é possível, mesmo, singularizar tais termos? Assim sendo, o que deveria ser anunciado à escola sobre essas questões? Essas interrogações que vêm de longe nas indagações que venho construindo em relação à surdez foram acentuadas a partir do encontro com esses estudos e trazidas para o cenário discursivo. O intuito foi demarcar os desvios que sobreponho entre as ideias de Chiella (2007), Giroletti (2008), Machado (2009) e os argumentos que constituem o meu estudo.

Essas observações mostram que nem sempre vai haver convergência entre o posicionamento dos autores e os argumentos postos por mim neste trabalho, mas mesmo contendo ideias dessemelhantes esses escritos foram trazidos para o cenário discursivo, no intuito de esclarecer melhor o meu ponto de vista. Dessa forma, encarei os riscos de trabalhar um quadro referencial que nem sempre se coaduna com o que penso. Primeiro, porque trazem também questões sobre a surdez imprescindíveis para a investigação e segundo, como já anunciei, porque poderá fomentar uma conversa crítica com os mesmos autores, de tal sorte, que instiguem outras ideias também relevantes para este estudo.

Levando esse fato em consideração e ainda sublinhando a abordagem socioantropológica destaque, nessa mesma perspectiva, estudos de autores surdos. Essas produções terão um espaço maior neste estudo porque, além de se constituírem em referências para os sujeitos surdos aqui investigados, as discussões protagonizadas por esses autores vêm ganhando destaque no debate acadêmico, mediante propostas e atitudes políticas em relação à

surdez e à “cultura surda”. Assim, as elucidações postas pelos mesmos mereceram ser visitadas, visto que narram as questões de um lugar muito peculiar – o da própria surdez.

2.1.1 Os olhares de autores Surdos: convergências/divergências com este estudo

Seguindo a mesma perspectiva socioantropológica averigui o ponto de vista de autores surdos sobre o tema cultura surda, para verificar semelhanças e discrepâncias em relação à investigação em tela. Diante da constatação de que as obras revisitadas seguem trilhas semelhantes na relação que estabelecem com a chamada cultura surda e para não tornar a discussão exaustiva, destaquei somente trabalhos de Perlin (1998, 2003, 2006), Miranda (2001), Strobel (2009) e a dissertação de mestrado de Rosa (2009).

A despeito da existência de muitos outros autores surdos (SILVEIRA, 2006; (STUMPF, 2005; RANGEL, 2004; REICHERT, 2006; REIS, 2006), a escolha das obras destacadas, no parágrafo anterior, deu-se pelos seguintes motivos: inseri os três primeiros por se tratarem de referências muito citadas pelas pessoas surdas, incluindo as pessoas investigadas neste trabalho, e por estudiosos que priorizam a temática; o quarto trabalho, por ser um estudo recente realizado no estado da Bahia, onde também aconteceu esta pesquisa. Assim, a investigação da referida autora poderia apontar subsídios regionais para a minha discussão.

Perlin (1998, 2003, 2006) é uma das referências mais conhecidas para o coletivo surdo investigado. Seus trabalhos (re)inventam a surdez pela perspectiva cultural, sugerindo que as pessoas surdas não sejam narradas e nem se narrem pela deficiência, mas sim pela diferença cultural. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Histórias de vida surda: identidades em questão” (1998), a autora mostra sob uma “perspectiva surda”, porque contada por surdos, a trajetória de pessoas com surdez, dando ênfase ao percurso seguido pelo surdo brasileiro e a apreensão da surdez nesse contexto. Introduz na literatura a expressão “ser surdo”¹², atribuindo-lhe um conceito vinculado à forma de viver e de sentir do surdo, imbricado às noções de alteridade, diferença e identidade.

Perlin (1998) lança nesse campo discursivo reflexões sobre o que denomina “identidades surdas”, o que hoje se constitui discussão-chave sobre a surdez, tanto para autores que seguem os pressupostos defendidos pela autora, quanto para os surdos militantes

¹²Para a autora, “o ser surdo” confirma o surdo, da mesma forma que o conceito do ‘ser índio’. A expressão ser surdo, nessa perspectiva, “[...] assume uma política para a identidade e a alteridade” (PERLIN, 2003, p.19).

da “causa surda”¹³. Considero, atentando para o que a própria autora diz, que nos seus escritos constam “uma certa essência” sobre a identidade e a chamada cultura surda, entendendo que, nesse sentido, é atribuído um caráter antagônico em relação ao que ela considera cultura surda e cultura ouvinte. No texto “identidades surdas”, que consta na sua dissertação, essa oposição fica demarcada quando ela diz:

Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva [...] O adulto surdo nos encontros com os outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos é levado a agir intensamente e, **em contato com outros surdos ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, a identidade política surda. Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo** (PERLIN, 1998, p. 56, grifos meus).

Na mesma direção a autora pontua que

[...] a cultura surda, como diferença, se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que **a cultura surda não se mistura à ouvinte** (idem, ibidem, p. 56, grifos meus).

Compartilhando com Paulo Freire (1987, p. 37) que “não há uns sem outros, mas ambos em permanente integração” e com Burke (2003, p. 53) que “todas as culturas estão envolvidas entre si [...] nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas e heterogêneas”, problematizo determinadas afirmações da autora, inscritas nas citações acima, procurando tensioná-las. A referência às identidades surdas era pauta consensual entre os alunos-sujeitos deste estudo, daí a necessidade de entender o tratamento dado pela autora à questão e, conseqüentemente, os argumentos serviriam para analisar e problematizar a repetição de ideias equivalentes entre os alunos.

Apropriando-se da noção de identidades móveis, transitórias e fluidas (HALL, 2006), Perlin (1988) defende a existência de identidades surdas e as caracteriza como identidade política, híbridas de transição, flutuante e incompleta, afirmando que essas identidades são politicamente organizadas a partir da especificidade cultural, formadas a partir da convivência dos surdos com os pares e não na convivência com o seu grupo familiar de origem (aqui a autora se refere aos surdos que são filhos de pais ouvintes). Nessa direção, valoriza a comunidade surda como o campo onde essas identidades serão gestadas.

¹³ Militar pela “causa surda” na direção dos pressupostos socioantropológicos é lutar pelo fortalecimento da identidade surda, pela defesa de uma cultura surda e pelo direito de “ser surdo”.

A autora enfatiza que nessas construções identitárias há comportamentos multifacetados, fragmentados, os quais são constituídos em decorrência da ideologia ouvintista¹⁴ que tenta sucumbir a identidade surda, inculcando as regras, ritos e modos de ser de um povo ouvinte. Mas, por outro lado, afirma que há nestas identidades fragmentadas traços comuns que podem ser identificados.

Sob esse olhar define a “identidade política surda”, afirmando que a possui somente aqueles surdos que se utilizam estritamente da comunicação gesto-visual em suas modalidades diferenciadas, sendo a condição de “indivíduo surdo” reafirmada em um “espaço cultural específico surdo” (PERLIN, 1998, p. 63), ou seja, no contato das pessoas surdas com seus pares e pela riqueza de informações advindas dos encontros por eles formalizados.

Perlin (*op. cit*) apresenta o que denomina de “identidades surdas híbridas”, vendo como portadoras dessa identidade as pessoas que adquiriram a surdez depois do nascimento e possuem, alternadamente, identidades surdas e ouvintes com base, mesmo, nos contextos vivenciados. Por esse prisma, a surdez adquirida é narrada como uma condição desfavorável para o indivíduo surdo, pois provoca uma situação ambivalente pelo fato deste mover-se em duas comunidades com comportamentos muito díspares.

Também é anunciada como uma configuração das identidades surdas “a identidade surda de transição”. Aparece como variável importante desta caracterização, segundo Perlin (1998), o “cativeiro” da hegemônica experiência ouvinte que, neste raciocínio, é transportado para a comunidade surda mediante hábitos e comportamentos distantes da realidade dos sujeitos surdos. Com base nesse pressuposto, os surdos só se “libertam” desta ameaça migrando para o seu grupo específico, o que vai lhes permitir o processo de desouvintização¹⁵. Porém, ainda assim, nesta concepção, a hegemonia da cultura ouvinte deixa como consequência para os surdos representações ideológicas negativas sobre a surdez que estarão refletidas nas suas identidades, que se encontram sempre em reconstrução.

Pessoas surdas que vivem sob a égide da ideologia ouvintista possuem, na perspectiva apresentada, a “identidade surda incompleta”, “fragilizada” pela supremacia da cultura hegemônica, ou seja, do ouvinte. Nessa visão, a hegemonia ouvinte faz-se presente de tal forma que os surdos perdem a autonomia e a independência para moverem-se em direção às suas comunidades nas quais podem criar lutas de resistência contra a relação de poder instalada na sociedade majoritária. Nessa acepção, aqueles que se encontram nessa condição podem sucumbir as identidades surdas, negando-as, pois consideram a cultura ouvinte

¹⁴ A autora segue a definição de Skliar (1998), ao usar esse termo.

¹⁵ Para Skliar (1998) trata-se da libertação do surdo da ideologia ouvintista.

superior, seja por conta da incorporação de estereótipos difundidos em relação à surdez, seja pelo aprisionamento do sujeito surdo na cultura do grupo familiar.

De igual modo, Perlin (*op.cit*) define as “identidades surdas flutuantes” como aquelas que retratam o comportamento dos surdos cômicos, ou não, da condição deixada pela surdez, mas, igualmente vítimas da ideologia ouvinte. É vista como flutuante porque a identidade surda oscila entre o que lhe é oferecido, na convivência com os pares surdos, e pelo que é experienciado junto aos ouvintes. Nessa caracterização e nas demais está subjacente a compreensão de que há um processo de colonização do surdo pelo ouvinte que dificulta, para o primeiro, o desenvolvimento da sua identidade política.

Na sua tese de doutorado “O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade”, Perlin (2003, p. 16) diz que pretende, mediante o seu trabalho, “olhar os diferentes caracteres ‘do ser e do outro surdo’ na sua identidade, pensar, sublinhar a construção dessa identidade na enunciação da diferença cultural”. Nesse trabalho, a autora torna-se mais enfática na defesa que faz da cultura surda, demarcando certa cultura de oposição em relação às pessoas ouvintes, acirrando, assim, sob a minha análise, a dicotomia surdo-ouvinte já destacada no seu trabalho anterior. Utilizando a versão de Skliar (1998), Perlin (2003, p. 27) diz na apresentação do trabalho:

Abraço a idéia de cultura surda como os sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual. Cada movimentação, cada nova significação, como as ondas sobre o lago, movimenta a cultura surda. **Na verdade, os novos ventos agitam em ondas, eles identificam qualquer oposição entre ‘o nós surdos e o vocês ouvintes’. A marcação da diferença identifica e ventila novamente a alteridade e providencia a identidade e a diferença.** (grifos meus).

Quero registrar que, para além da importância da experiência visual e da inserção da identidade em contextos de enunciação, aspectos aos quais também credito grande importância, considero que essa postura é ideológica-estratégica, visto que propõe anular da surdez a noção de deficiência e afirmar o surdo como um sujeito cultural. Insisto, contudo, que, mais uma vez, emanam visões essencialistas em relação à cultura, à identidade e ao “jeito de ser surdo”. Sublinho e questiono o essencialismo desencadeado a partir das ideias veiculadas, por acreditar que tais ideias podem potencializar visões estereotipadas sobre a surdez, além de atitudes de rejeição entre os grupos de pessoas surdas e de ouvintes.

Com base nas asserções presentes em ambos os textos da autora e tomando por base o próprio conceito de identidades móveis (HALL, 2003), problematizo as colocações sobre as identidades surdas, as quais aparecem, no meu entender, pré-determinadas. Considero

pertinente perguntar: se todas as identidades, hoje, são fragmentadas (MOITA LOPES, 2002), são flexíveis, as variações nas identidades surdas não deveriam ser entendidas a partir de um movimento dialético no qual os surdos interrelacionam-se com seus pares e com os ouvintes? Não são todas as identidades transitórias e flutuantes? Essas não se constroem também no encontro com as diferenças?

Argumentos muito próximos aos de Perlin (1998, 2003), em relação à surdez e à “cultura surda”, constam na tese de Karin Strobel (2008) que tem como título: “Surdos vestígios culturais não registrados na história” e cujos objetivos estão direcionados ao resgate da história do “povo surdo” contada pelo próprio surdo. Strobel (2008) apega-se a textos de livros, jornais, artigos de *internet* e depoimentos de pessoas surdas com o objetivo de documentar aspectos históricos e relacionar os fatos acontecidos em instituições escolares contados por surdos que já se encontram inseridos em grupos organizados.

Importa para essa discussão entender que a autora enxerga “a cultura surda” como o espaço no qual a identidade dos surdos é construída. Strobel (2008) adota princípios epistemológicos e expressões tais como, “povo surdo”, “mundo surdo” “cultura surda”, “cultura ouvinte”. Toma esses aspectos como estruturantes do referido trabalho, bem como, centraliza a língua de sinais.

Outra obra de destaque da referida autora é o livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, no qual ela sustenta o seu ponto de vista sobre a temática, ampliando-a. Strobel (2009, p. 27) apresenta nessa obra o seguinte conceito para a chamada cultura surda:

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. **Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.** (grifos meus)

A autora diz, na direção dos pressupostos acima:

[...] o essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum seu conjunto de normas, valores comportamentos (idem, ibidem, p.27).

Assim, aponta o que considera as normas e valores do povo surdo, transformando-os em especificidades da chamada cultura surda. Nesse sentido trabalha com a ideia de “artefatos culturais”¹⁶ definindo-os como aquilo que é produzido pelas pessoas surdas e pelos quais

¹⁶Strobel (2009) distribui esses artefatos em oito dimensões: o artefato cultural experiência visual; o artefato cultural linguístico; o artefato cultural familiar; a literatura surda; a vida social esportiva do povo surdo; artefato

essas pessoas revelam um modo próprio de ser, as ações que realizam e a forma como entendem, lidam e transformam o mundo em que habitam.

Às ideias gerais sobre esses artefatos a autora correlaciona as expressões visuais, corporais e as formas de comunicação do surdo, chamando atenção para o fato de que surdos e ouvintes têm percepções diferenciadas sobre o mundo, conseqüentemente, forjando diferentes formatos interativos e de intervenções no cotidiano. Por esse pensar, os surdos têm uma “uma forma de ser surda”.

Strobel (2009) insere no bojo desses artefatos a importância entre os pares surdos, enfatizando a necessidade de contatos de surdos mais jovens com adultos surdos, para que esses últimos tornem-se referências no desenvolvimento sociocultural/pessoal dos mais novos. Outro ponto que recebe destaque é a necessidade de recursos visuais que colaborem para que os surdos insiram-se e tenham participação ativa nos diferentes espaços sociais.

Compreendo, nesse sentido, que a autora (*op.cit*) procura tirar a surdez do eixo da deficiência, colocando a língua de sinais no centro da mesma discussão. Contudo, assim o faz, no meu entender, apreendendo o termo “cultura surda” de forma singularizada podendo levar a partir dos mencionados artefatos, ao campo da fixidez, (BHABHA, 2007), representada pela ideia de homogeneidade cultural e da dicotomia surdo-ouvinte.

O argumento que insiro para problematizar algumas colocações da autora em relação às diferenças entre surdos e ouvintes é simples: a diferença é a notícia central que antecede a qualquer outra, no tocante à especificidade humana. Somos diferentes, essa é a conversa inicial. O problema, segundo Sodré (2006, p. 51), é “saber fazer as diferenças [...] as possibilidades concretas que a gente tem para fazer a diferenciação”.

Outra referência surda que dá ênfase à perspectiva cultural e linguística e segue na mesma perspectiva é o autor Wilson Miranda (2001), considerado líder na comunidade surda. A sua dissertação de mestrado intitulada “Comunidade surda: olhares sobre os contatos culturais” mostra questões já apontadas nos trabalhos anteriores. Cabe dizer, contudo, que este trabalho trouxe-me grandes contribuições, ao mostrar a necessidade de se estudar o fenômeno “cultura surda”, atentando para os espaços nos quais os surdos se agregam e se organizam. Passo em revista alguns dos argumentos de Miranda, W. (2001, p. 20) que caminham na direção do que acabo de enfatizar:

cultural materiais; artefato cultural artes visuais; artefato cultural política. Nessa mesma obra, a autora detalha o que considera inerente a cada artefato.

A comunidade surda constrói uma cultura e produz identidades em espaços geográficos, não no sentido de nascerem dentro desses, mas em espaços possibilitados ou conquistados para que ocorra intencionalmente ou não, a organização e produção surda. **Visto dessa forma quando pensamos em surdos culturais precisamos estar atentos para os espaços em que eles estão organizados [...]** (grifos nossos).

A relação entre as experiências culturais dos alunos investigados e o espaço físico foi alvo de atenção considerando que essa foi uma questão evidenciada na pesquisa que ora apresento, revelada adiante na seção de análise dos dados. Com isso, fica claro que há pontos e contrapontos entre este e aquele trabalho.

“Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas” é o título da dissertação de Rosa (2009). O problema central da sua pesquisa interroga sobre as identidades surdas baianas ou como os surdos da cidade do Salvador – Bahia - descobrem, posicionam, silenciam e fortalecem as suas identidades, na atualidade. Da mesma forma que Strobel (2008), a autora citada acima entende o “povo surdo” como um povo que compartilha a chamada cultura surda, a língua de sinais, tradições, têm histórias e interesses comuns, dando destaque para a experiência visual e para a língua de sinais. A essa colocação, Rosa (2009, p.17) apresenta a seguinte compreensão sobre a chamada cultura surda:

[...] pode ser considerada um conjunto de saberes, de vivências, de trocas sociais as quais os surdos utilizam em seu contexto diário e que facilita, revela seu mundo natural e a influência da sociedade na qual a comunidade surda se revela. **Poder-se-ia falar de inatismo? Uma cultura inata, própria do surdo ou uma cultura adquirida, aprendida pela troca social de um surdo com outro dentro da comunidade surda?** (grifos meus).

Sob o meu entendimento fica em aberto uma noção paradoxal na qual reside um processo de construção dos saberes e das vivências surdas, junto a uma noção biologizante sobre a “cultura surda”. Esse fato fica mais evidente quando a pergunta acima que consta da citação é respondida pela autora, da seguinte forma: “[...] inata ou não, deve-se atentar ao fato de que a cultura, seja lá qual for, nunca está completa. “[...] a cultura surda tem marca própria, múltiplas identidades que a determinam e a quem essa cultura pertence” (idem, ibidem p. 17).

Nesse contexto, a “cultura surda” é tratada como própria dos sujeitos surdos, instituída e constituída no encontro surdo-surdo podendo esse encontro acontecer mediante a educação escolar, familiar ou por outro meio social diferenciado. A autora considera que trazer à tona as identidades surdas é colocar no cenário discursivo a cultura e a comunidade surda, a língua de sinais, o encontro surdo-ouvinte e o encontro entre pares surdos. É ainda entender como os surdos se autodefinem e como são percebidos aos olhos dos ouvintes.

Apesar de enfatizar a positividade do encontro surdo-surdo, Rosa (2009) diz que percebe a influência da heterogeneidade típica da sociedade majoritária - da cultura baiana - na vida dos surdos. Por outro lado, recorre ao termo “identidade cultural”, afirmando que tal identidade “permanece supostamente inflexível diante das influências externas e internas de outras culturas”. Dando sequência à mesma ideia, a autora diz que “a raiz cultural permanece a mesma, porém o ‘tronco’ dessa árvore pode sofrer alterações” (idem, ibidem, p. 17). De maneira mais problematizadora do que conclusiva penso que os conceitos e afirmações aludem à existência de um núcleo cultural autêntico e genuíno cuja ‘raiz’ ficaria inalterada, ou à existência de um núcleo cultural-identitário transparente e fixo.

Essa forma de pensar parece contrastar com as noções de identidade e cultura na contemporaneidade, marca temporal que dá para os sujeitos a condição de descentrados, (HALL, 2006), “inquieta”, passíveis de mesclas culturais. Insistindo nas ideias que defendo nesta tese, digo que as discussões veiculadas nos estudos apresentados reforçam a dicotomia cultura surda *versus* cultura ouvinte, deixando com isso vazas noções de fixidez cultural e homogeneização das diferenças. Cabe ressaltar que se tornou evidente o empenho dos autores para que os contextos discursivos que elaboraram não se performatizassem pela pregnância desses aspectos, mas, ainda assim, na minha compreensão, prevalece a sedimentação das mesmas ideias que criticam e tentam evitar. Esse dado aparece ora implícita, ora explicitamente, na maneira como apreendem a chamada cultura surda e pela tentativa de demarcação das diferenças surdas, favorecendo a compreensão de que existe uma cultura surda “pura” residindo de um lado e, do outro, uma suposta cultura ouvinte. Com isso demarcam polarizações e fronteiras estanques.

Assim, paradoxalmente, nos estudos dos autores surdos citados sobressai certo universalismo cultural acompanhado de particularismos que podem ajudar a criar as mesmas redes de segregação já registradas na história, em relação à surdez. Fica, sob o meu olhar, o entendimento de que podem emergir daí implicações socioculturais negativas para as pessoas surdas, especialmente, nos contextos socioeducacionais que tendem a folclorizar a surdez, tratando os surdos como seres exóticos, sem a compreensão das suas reais necessidades sociais e/ou pedagógicas. Outra implicação é a influência desse pensamento entre a população surda que busca a “militância” como forma de demarcar aquilo que concebe como “diferença surda”, assumindo a “cultura surda” como um fenômeno naturalmente consolidado e criando um comportamento de oposição em relação às pessoas ouvintes.

Não é demais lembrar que a atitude assumida em relação a esses posicionamentos não tem a intenção de tirar o mérito do trabalho dos autores e está posta muito mais no sentido de contextualizar os fundamentos do meu próprio estudo que, paulatinamente, serão esclarecidos durante todo o texto. O fio condutor do questionamento refere-se à forma como a cultura surda vem sendo discursivamente construída, sugerindo que é um fenômeno autogerado, pronto e padronizado. Essa ideia é conduzida a partir mesmo da utilização morfossemântica do termo, quando aparece de forma singularizada.

Os trabalhos até aqui elencados estão apoiadas por semelhantes referenciais teóricos: os estudos surdos e/ou os estudos culturais e/ou pós-coloniais - alinhando a surdez na perspectiva linguística e cultural. São referenciais que têm fertilizado a maioria dos estudos que estão insertos na abordagem aqui tratada. De igual modo, encontrei nos estudos culturais e pós-coloniais subsídios para as discussões que dão forma a esta tese.

A constatação de aproximações teóricas entre este e aqueles estudos tornou-se um dilema no processo de construção desta investigação. As ideias convergem, por exemplo, quando é dada centralidade à língua de sinais e quando a surdez é demarcada como diferença linguística porque, tal qual os autores, destaco a particularidade linguística do surdo envolvendo a língua de sinais como uma possibilidade de que se torne a primeira língua para os surdos e a Língua Portuguesa, a segunda língua. Quando também destaco a abordagem educacional com base no bilinguismo é por considerar a positividade que representa para as pessoas surdas. Nessa direção vale dizer que a semelhança entre os argumentos ajuda a demonstrar que as diferenças entre as ideias postas neste estudo e a dos autores movem-se de maneira muito sutis.

Ainda com o mesmo interesse em entender como a cultura surda vem sendo tratada, os deslocamentos e as aproximações entre as ideias dos autores que a discutem e a investigação que ora apresento, trago agora trabalhos com os quais este estudo mais se intersecciona.

2.2 “A TERCEIRA MARGEM”: OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE A SURDEZ, MUITAS INTERSECÇÕES

Nesta seção incluí produções de outros autores que sublinham a discussão sobre a surdez e a chamada cultura surda problematizando-as e propondo novos argumentos. Nesses

trabalhos são claros os questionamentos sobre noções essencialistas relacionadas à temática, o que contribui para que se abram novos horizontes e novas inquietações. Diante disso, entendi que essa abordagem revelou-se questionadora e prospectiva, ou representando uma terceira margem, porque se afasta da visão audiológica e traz diferenciações em relação à abordagem sócio-antropológica da surdez.

Foram registrados, nesse contexto, um artigo sistematizado por Klein e Lunardi (2006); a apresentação de uma pesquisa organizada por essas duas autoras junto à pesquisadora surda Lordenir Karnopp (2011) e a dissertação de mestrado de Gomes (2011). Também inscrevi nessa perspectiva produções de Santana (2007) e Bueno (1998). Esses dois últimos autores trazem concepções que se não coincidem com as das primeiras, não são inconciliáveis porque, de igual modo, problematizam a essencialização que perpassa muitas das discussões sobre as referidas temáticas. Por isso também os inseri na vertente questionadora e prospectiva, não com a pretensão de contrapor as perspectivas, mas de ressaltar que há ideias semelhantes e articuladas com as noções centrais deste estudo.

Klein e Lunardi (2006), no artigo intitulado “Surdez: um território de fronteiras”, fazem um deslocamento epistemológico de visões essencialistas sobre a surdez e sobre a chamada cultura surda para visões mais flexíveis, colocando em evidência outras formas de entender tais fenômenos. As autoras problematizam os desdobramentos que vêm se instituindo a partir de tais discussões, a exemplo da ideia de “pureza cultural”, da noção de uma cultura autogerada e dos binarismos que têm se disseminado com base em compreensões equivocadas sobre tal perspectiva.

Segundo Klein e Lunardi (2006, p. 3),

[...] esses movimentos de afirmação de culturas surdas, tem apresentado, na maioria das vezes, como forma de cristalização de um ideal, onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e aproximação entre esses sujeitos. É frequente na literatura sobre a história dos (das) surdos (as) e nas diferentes narrativas sobre a comunidade surda, a referência a uma origem, a um momento de desvelamento de uma identidade e de uma cultura surda.

As reflexões postas sugerem, também, que não se fique preso às indagações sobre a existência, ou não, da chamada cultura surda. Apontam, ao invés disso, para a necessidade de se exercitar o olhar para as diferentes configurações que o fenômeno pode tomar no cotidiano do coletivo surdo que luta pelo reconhecimento das suas diferenças.

Dizendo de outro modo, a questão importante para as autoras não é destrinchar os elementos da cultura surda, porque esses elementos não existem em si. Também não é

importante interrogar sobre o que ela é, mas perceber as compreensões que versam sobre tal fenômeno, trazendo à baila os discursos dos grupos surdos/comunidades, pessoas surdas que reiteram o reconhecimento das suas diferenças e especificidades culturais. Nesse sentido, consideram importante problematizar e tensionar a temática, na forma como é apresentada pelos sujeitos surdos, levando em conta o movimento da cultura, sua fluidez e a fragmentação das identidades, questões inteiramente imbricadas à discussão.

Nessa direção, as autoras alertam para a inserção da surdez em um campo de lutas, tensões e conflitos, no qual não é negado o encontro e o embate com as diferenças, incluindo a “diferença ouvinte”, e aonde os significados vão sendo construídos, formando e conformando culturas surdas, no plural, fugindo do deslize semântico de tratá-la como uma cultura surda singularizada. Essa mesma compreensão está presente neste estudo, apontando para outros modos interpretativos pelos quais ganha ênfase o termo experiências culturais.

Também entro em acordo com Klein e Lunardi (2006) quando problematizam um ponto aqui já mencionado: os discursos considerados radicais, vinculados à noção de universalismo cultural, que são colocados em prática com aqueles que pensam de forma diferente, fazendo valer as mesmas atitudes que condenam.

O panorama geral constituído por essas colocações ajudaram a pensar que, sob o amparo da diferença e afirmação cultural, os discursos que veiculam esse tema impregnam-se de noções cristalizadas podendo converter-se em um ideal a ser assumido pelas pessoas surdas ou por aqueles que têm maior proximidade com a surdez, a exemplo dos familiares, dos intérpretes ou dos professores de surdos, mas deixando fora aqueles que não seguem as articulações internas no grupo.

Nessa mesma perspectiva, Klein (2005, p.89) realça o que está sendo colocado com uma definição de surdez que vai ao encontro do que pretendo continuar demonstrando:

[...] a surdez como diferença refere-se a uma minoria linguística que faz uso de uma outra língua, a Língua de Sinais. Remete à necessidade de se pensar em políticas públicas que atendam às especificidades da comunidade surda e que não prescindam da participação das lideranças surdas nos debates sobre suas **realidades sociais culturais**, educacionais, de trabalho, de lazer entre outros (grifos meus).

Dessa citação, sublinho as seguintes questões: primeiro, a surdez aparece como diferença/minoria linguística. Acato essa concepção porque considero os surdos um coletivo linguístico que merece ser compreendido e atendido na sua especificidade. Além disso, as afirmações afastam-se da visão médico-terapêutica para dar notoriedade à surdez como um fenômeno social, envolvida em outras dimensões.

Mas vinculada a essas acepções, adiciono outras questões que ajudam a expor o meu pensamento: os surdos “podem” ser usuários da língua de sinais. O verbo destacado entre aspas, propositalmente, acrescenta mais uma perspectiva à da autora: as pessoas surdas não são naturalmente usuários da língua de sinais. Eles *podem* ser, *podem* tornar-se adeptos, mas *podem* também seguir uma escolha diferenciada em relação à abordagem comunicativa e nem por isso perdem a condição de surdos. Por isso, as opções feitas pelas pessoas surdas que seguem outros caminhos também devem ser consideradas.

Outra questão que destaquei da referida citação e da qual me apropriei foi o fato de trazer explícita a compreensão cultural da surdez sem apego ao termo “cultura surda”, pois ao invés dessa expressão aparece o termo “realidades sociais culturais.” O fato de a expressão não estar grafada com a configuração mencionada não nega que os surdos tenham cultura; ao contrário, aponta, no meu entender, para uma suposta condição cultural sem, no entanto, encapsular a definição de surdez em essencialidades e/ou em visões etnocêntricas. Por outro lado, quando Klein e Lunardi (2006, p.17) utilizam a expressão “cultura surda” sugerem que seja feito outro percurso nesse âmbito, pois lembram que

[...] ao se traduzir as **culturas surdas** é necessário um descentramento da língua de sinais como única expressão autêntica dessa cultura para não cristalizar a surdez a partir de um “único recorte cultural” para que ela não se torne mais uma forma exótica e folclórica de entendimento da surdez. Entender as *culturas surdas* é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, fragilizam e hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte, é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença (grifos meus).

Os grifos na expressão “culturas surdas” servem para mostrar que a pluralização do termo com as ideias que o acompanham demarcam aproximações entre o pensamento defendido pelas autoras e o que estou tentando demonstrar. Quando falo de experiências culturais estou falando de mesclas, hibridismo, tanto para aqueles que se veem como “colonizadores”, quanto para os que se consideram “colonizados”. Entendo que a cultura dos surdos, da forma como vem sendo apresentada, singularizada, possibilita a configuração de uma postura etnocêntrica, segregativa do grupo, retratando ainda a projeção de uma condição que seria vivenciada por todos os surdos, indistintamente.

A crítica à essencialização da língua de sinais é outro fator que sobressai na afirmação acima e à qual também me associo. No meu entender, os pressupostos que apresentam a chamada cultura surda como um fenômeno autônomo e autogerado apontam para um pensamento que sugere uma definição de surdez universalista que não se sustenta, diante da complexidade e do caráter pluricultural dos dias atuais.

O ponto-chave no debate que as autoras promovem articula-se com esta investigação pela ênfase dada ao hibridismo/hibridização cultural. Desse ponto de vista, a hibridização ou misturas culturais torna-se a notícia central, noções que são conduzidas para um território híbrido e de fronteiras. Sob esses argumentos não fica difícil pensar que surdos e ouvintes interagem e, nesse processo, constituem suas subjetividades e especificidades, portanto, “inventam” as suas culturas a partir daquilo que experienciam, dos significados que constroem. Com efeito, não estão imersos em uma organização pré-determinada, com elementos culturais prontos, somente à espera da performatização dada por esses sujeitos sociais. Interpenetram-se, nessas reflexões, a díade saber-poder colocada como a condição na qual os significados culturais são construídos e negociados, permanentemente, pelas pessoas surdas a fim de galgarem espaços/ territórios que possam marcar o que se convencionou por cultura surda.

Outra referência que faço às autoras é a respeito da pesquisa interinstitucional em andamento, intitulada “Produção Cultural e consumo da cultura surda”, produzida juntamente com Lodernir Karnopp, pesquisadora surda. No artigo “Produzir e consumir: negociações da cultura surda no cenário contemporâneo” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI, 2011). A pesquisa tem como objetivo mais amplo coletar e mapear, em diversas regiões do Brasil onde têm surdos engajados em movimentos, as produções culturais das comunidades surdas. Mediante tal investigação, as autoras concluem parcialmente que as produções culturais de pessoas surdas ganham forma mediante o investimento dos surdos nas artes, vídeos, pinturas, livros, artigos e teatro.

Nesse âmbito está inserida a ideia de pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, incluindo as nuances linguísticas e culturais que lhes são peculiares, o que pode contribuir para que os sujeitos surdos tornem-se bilíngues e biculturais. Nesse contexto, é dada supremacia para a experiência visual, enfatizando-a como aspecto de identificação do coletivo surdo; para a língua de sinais; para a escrita e para a Língua Portuguesa como segunda língua, aspectos vistos como imprescindíveis na vida dos surdos, por possibilitar-lhes acesso à escolarização, à resolução dos seus interesses e para exercitarem a cidadania.

Ainda reinterpreto as ideias das autoras (*op.cit*), vejo que as mesmas entendem os esforços das pessoas surdas, condensados em torno da “cultura surda”, como iniciativas positivas que retiram os sujeitos surdos da condição de inferioridade a que estiveram

submetidos na história, porém insistem nas fragilidades que podem decorrer desse mesmo pensamento. Considerarei pertinente o seguinte posicionamento sobre essa questão:

[...] a cultura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas. **Esse fato, entretanto, nos aponta os perigos da fixidez e do fetichismo de identidades no interior da calcificação da própria cultura, no sentido de trazer uma visão celebratória do passado ou uma homogeneização da história do presente** (idem, ibidem, p. 5, grifos meus).

Aliei-me às ideias colocadas em tela por considerá-las relevantes para o desenvolvimento e para o processo de análise desta investigação. Dando sequência, cito a dissertação de mestrado de Gomes (2011) com o título “Imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos”. O estudo, privilegiando a linguagem, assenta-se na conceituação do termo cultura surda, especificamente, buscando entender como esse conceito vem se estabelecendo entre os surdos. Nesse sentido analisou como sujeitos surdos narram e pensam a cultura surda, nos dias atuais, e como vêm organizando conceituações sobre esse fenômeno.

A autora concluiu, a partir dos resultados obtidos, que o fenômeno vem se instituindo como um conceito hermético e pautado em uma ideia universalista. Diz que, sob a batuta das “verdades” construídas e autorizadas pelos surdos, a cultura surda impõe-se como um imperativo conceitual, guiando discussões sobre a surdez. Afirma ainda que essa conceituação tem se materializado, efetivamente, no meio acadêmico operando como um “efeito de verdade”, influenciando na formação e no cotidiano das pessoas surdas em diversas esferas da vida.

As evidências empíricas advindas do estudo da autora a fizeram chegar à compreensão de que existe um desejo do coletivo surdo em manter a “cultura e comunidade surda”, como algo próprio do surdo. Ela suspeita que pode surgir daí a noção de um “surdo-padrão” que deve ser leal àquilo que é prescrito como pauta dessa cultura/comunidade. Tal qual a autora, entendo que se pode incorrer no erro de primar por uma unidade cultural e, dentro dela, buscar um surdo homogêneo. O entendimento que sequencia essa afirmação é que tal noção abre possibilidades de se cair na mesma armadilha forjada pela visão clínica da surdez - a da normalização, não mais tendo o ouvinte como parâmetro, mas o próprio surdo que deve situar-se como um “verdadeiro surdo”.

Diante disso vejo que tem razão a autora quando infere que se o “povo surdo” trata a cultura como um fenômeno instituído e estável, a escola tende a lidar com isso de forma

superficial, inserindo no seu contexto condições que, supostamente, afirmem a condição cultural dos surdos, mas deixando de atendê-los nas necessidades contingenciais, digo, sem considerar as experiências culturais. Assim, o estudo de Gomes (2011) evidencia questões que se interseccionam com reflexões postas neste estudo, principalmente, no que se refere aos riscos de folclorização e de exotismo da surdez no âmbito da escola, e pela coincidência entre as dimensões reveladas pelas pessoas investigadas na sua pesquisa e as revelações dos sujeitos inscritos neste trabalho.

Na mesma direção dos argumentos anteriores, trago Santana (2007) que faz problematizações argutas sobre o fenômeno “cultura surda”, ao conceber tal categoria como fonte de oposições de pessoas surdas contra ouvintes. A autora (*op. cit*), na obra intitulada “Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas”, questiona os constructos teóricos que tratam a chamada cultura surda como um fenômeno naturalmente instituído, sejam eles propagados por surdos, ouvintes ou estudiosos.

Ressalta a inserção intencional da língua de sinais e da cultura surda como mecanismos que colocam “no palco” a diferença surda, mostrando que essa construção não se deu/dá por acaso. Acrescenta, nesse sentido, que as pessoas ao entrarem em contato com essas ideias não saem incólumes porque todas elas trazem consequências, mas segundo a autora não se reflete sobre o que é dito. Santana (2007, p. 22), diz, sobre isso,

[...] de certa maneira, todas as pessoas envolvidas na discussão – surdos ou pesquisadores – **encaram essa concepção de cultura surda com naturalidade, sem dúvida tal designação tem causas e desdobramentos.** A responsabilidade acerca da noção de cultura surda é, em geral, atribuída parte aos pesquisadores, que a legitimam, e parte aos surdos que a representam. Ou seja, o termo ‘cultura surda’ retraduz uma interpretação da realidade e **os pesquisadores longe de esclarecer a questão acabam por produzir um discurso que legitima essa interpretação** (grifos meus).

Nesse sentido, a autora sugere que se coloque uma lente crítica nessa discussão. Suas ideias, no meu entender, deixam em ebulição algumas afirmações direcionadas à “cultura surda” inseridas na abordagem socioantropológica, na qual, o termo é utilizado sem maiores preocupações. Ao ressaltar a recente participação da linguística nas discussões sobre a surdez, pretende extrapolar o campo biológico, buscando subsídios que esclareçam e ampliem os estudos inseridos na sua área de atuação.

Santana (2007) faz uma síntese muito apropriada sobre as formas de entender a surdez, condensando-a em sete dimensões pelas quais o fenômeno pode ser analisado. São elas, de

ordem médica, educacional, linguística terapêutica trabalhista, social e política¹⁷. A autora acredita, e isso é mesmo perceptível, que talvez o aspecto mais polemizado seja alusivo à comunicação dos surdos, lembrando que a escolha pelas abordagens comunicativas sempre gerou controvérsias e ainda hoje vem se transformando em disputa entre pesquisadores de áreas afins ou diferenciadas.

Os pressupostos apresentados pela autora (*op.cit*) mostram que o pano de fundo, nessa disputa semiológica, parece ser a supremacia dada à língua oral, fato que encontra eco na oposição normal/anormal, díade sustentada, respectivamente, pelos campos teóricos das ciências biológicas – principalmente a biologia e a medicina - e das ciências humanas, nas quais se destaca a pedagogia. No campo pedagógico, a surdez encontra um abrigo-chave para a veiculação de argumentos que a tiram do universo da deficiência.

Das implicações contextuais envolvidas na sua discussão, que interessam nesse momento, cabe registrar a preocupação da autora em não se corporificar posições que expõem o cérebro da pessoa surda e o seu funcionamento às generalizações que os concebem como “um cérebro surdo universal” (*idem, ibidem, p. 15*). Diz, nesse sentido, que se deve romper com o *apego* às funções anatomafisiológicas da surdez, pois essa condição não é correlata em todos os indivíduos surdos. O destaque acima para a palavra “apego” serve para ajudar a refletir, junto com a autora, que evocar condições similares para todos os surdos seria o mesmo que anular as particularidades/subjetividades e a sócio-história que as pessoas surdas experienciam.

Penso que na clareza desses argumentos está, talvez, um dos enfoques mais fecundos que perpassam toda a minha compreensão de surdez. Assim, tomá-lo como um ancoradouro já expõe a noção obtida a respeito do caráter complexo que ronda o tema. Digo nessa mesma direção que não existe a surdez, mas surdezes; não há um surdo universal, mas pessoas surdas com suas experiências e subjetividades forjadas a partir de diferentes processos de interiorização. Embora essas questões sejam muito repetidas por autores diversos e apesar de parecerem óbvias, “[...] talvez sejam necessários outros olhares, outras palavras, um novo território de espacialidade e temporalidades” (SKLIAR, 2003 p. 155).

¹⁷ Santana (2007) adiciona a essas categorias aspectos que as envolvem. Na categoria ordem médica insere a etiologia, os diagnósticos, os implantes cocleares; na categoria linguística coloca os processos diferenciados de aquisição e desenvolvimento da língua oral e/ou de sinais; na categoria educacional insere abordagens que atendam à especificidade surda. Nas categorias: terapêutica, trabalhista, social, e política, Santana (2007) inclui respectivamente: acompanhamento específico com fonoaudiólogos; dificuldade de arrumar emprego e a luta pelas cotas, buscando vagas para deficientes; dificuldades nas interações com as pessoas ouvintes; luta pelos direitos dos surdos e pela defesa do uso da língua de sinais.

No chão desses mesmos pressupostos, Santana (2007) afirma, tal qual Klein e Lunardi (2006), que o foco, ao se estudar a surdez, não deve ser o questionamento a respeito da existência da “cultura surda” e que existem boas razões para se desprender dessa preocupação. Segundo a mesma autora, uma delas é que o encarceramento nessa questão pode obscurecer questões mais relevantes como, por exemplo, pode-se deixar de entender os motivos que levam a se fazer a defesa de uma cultura surda com tamanha “naturalidade”. Entro em acordo e acrescento o que já coloquei na introdução deste trabalho: os sujeitos afirmam a produção de repertórios culturais específicos, afirmam e acreditam nisso. Portanto, cabe atentar para o fenômeno na forma como está construída e apresentada pelos sujeitos que o defendem e para as reflexões/irreflexões que lhes acompanham.

Apoiando-se na perspectiva geertziana da cultura, Santana (2007, p. 45) credita à cultura um espaço de trânsito entre “símbolos significantes”. No mesmo contexto, não se mostra satisfeita com a falta de reflexividade que costuma ser comum nas discussões sobre a temática, nas quais o repertório cultural das pessoas com surdez é ilustrado por aparatos aos quais lançam mão, em decorrência das suas especificidades/necessidades na relação que estabelecem com o mundo. Reproduzo o que ela diz:

Na área da surdez, geralmente se encontra o termo ‘cultura’ como referência à língua de sinais, às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios de que os surdos usufruem para agir no/sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, o uso do fax ao invés do telefone, o tipo de piada que se conta etc. (idem, ibidem, p.45).

Essas afirmações são expressivas. Em que pese à importância da língua de sinais reiterada por diversas vezes, neste estudo, cabe dizer que Santana (*op.cit*) pontua questões necessárias: lembra a construção de estratégias sociais e de mecanismos compensatórios, por pessoas surdas, na sua relação com o mundo. Desse mote discursivo, emanam reflexões importantes na forma de apreender a chamada cultura surda. Associo o meu pensamento ao da autora acrescentando a ideia de Coelho (2008, p. 20), quando diz que é comum pensar que tudo ou quase tudo é cultura e que “quando tudo é cultura, nada é cultura”.

Santana (2007) ressalta que nesse horizonte discursivo, no qual aparece a noção de surdez como diferença cultural, estão imersas as dimensões identidade surda, a cultura surda e a comunidade surda. Esclarece que o seu questionamento não se direciona à conceituação dos termos “cultura surda e “identidade surda” e sim às consequências de se enfatizar os

fenômenos, eximindo-se de invocar as problematizações que lhe são inerentes. Entendo, nesse mesmo caminho, que muitas questões são ofuscadas pelos ditames da literatura acadêmica.

Na direção desses pressupostos reafirma que alguns estudiosos legitimam discussões importantes sobre a surdez sem problematizá-las. Sobre isso, a autora (*op.cit*, p.51) diz que:

A pesquisa acadêmica que negligencia a complexidade das relações entre cultura, linguagem e identidade, longe de produzir conhecimentos sobre a relação entre surdos e ouvintes apenas reproduz e ‘naturaliza’, por meio de conceitos que se cristalizam pelo uso uma divisão social já previamente estabelecida. Não rompe, portanto, com o senso comum e com os preconceitos e visões de mundo que lhes são próprios, apenas os reedita de forma autorizada.

Concordo com a afirmação porque entendo que o tratamento dado às questões nas quais estão envolvidas definições da surdez, principalmente, quando atreladas à noção de cultura e identidades culturais pode passar a ser um dos instrumentos de validação da desigualdade e segregação entre surdos e ouvintes, com repercussões negativas no campo educacional. Tal questionamento ganha sentido neste estudo porque questiono a tendência de se separar surdos e ouvintes no âmbito escolar. Creio que as interações entre surdos e ouvintes no espaço escolar representam um “*tour de force*” para o crescimento de ambos e para as trocas de experiências culturais.

Nesse contexto, a autora reitera que os estudos que desconsideram a complexidade presente no vínculo estabelecido entre a língua, as questões culturais e identitárias, reimprimem, de forma autorizada, a segregação e o preconceito entre surdos e ouvintes já registrados na história. Assim, ela é enfática ao dizer que as concepções de surdez que fogem do aval da abordagem clínica e advogam em favor da surdez como diferença instituem também o domínio do outro. O conflito se dá pelo mesmo mecanismo – a imposição de uma língua.

Essa mesma discussão traz implicações para as noções de identidade, derivadas das questões problematizadas, uma vez que a autora também mostra o equívoco de se atrelar o par língua de sinais e “identidade surda” sem considerar que a construção identitária é ininterrupta, no curso de vida dos sujeitos. A autora tenta desfazer a ideia que centraliza a relação entre a tríade - língua-identidade, registrando que a língua representa apenas uma face dessa categoria discursiva, mas sozinha não a determina.

Acompanhando o raciocínio impresso na argumentação de Santana (2007), pergunto: como pode ser analisada a situação das pessoas surdas que não utilizam a língua de sinais? Existem duas “frentes” – a dos surdos, usuários da língua de sinais e a dos surdos que não a utilizam? Sendo assim, não se corre o risco de propagar uma seleção de quem deve transitar

entre um ou outro grupo? Isso não é o mesmo que fazer apologia à não aceitação das diferenças? Comungando com os mesmos pressupostos apresentados, penso que sim. Como diz a autora, essa é uma forma silenciosa de excluir, mas, da mesma forma, é exclusão.

Tal qual Santana (2007), Bueno (1998) trouxe noções sobre a surdez e sobre a “cultura surda” que ajudaram a problematizar reducionismos em relação à temática. Julguei importante destacar especialmente o artigo intitulado “Surdez, Linguagem e Cultura” que reúne as categorias que compõem o título, colocando-as em questão, a partir das seguintes dimensões teóricas: o indivíduo surdo situado na história; multiculturalismo e surdez; a relação normalidade-anormalidade.

Para contextualizar, ressalto que o propósito explícito do autor, no texto, é problematizar o processo de integração das pessoas com surdez na sociedade, buscando apagar as divisões acentuadas em estudos que tratam dessa condição humana, a partir do binarismo sociedade ouvinte *versus* comunidade surda. Ele chama atenção para a centralização da língua de sinais, “como uma saída democrática em relação à comunidade de surdos”, procurando identificar o que considera fragilidade nas argumentações teóricas alusivas à questão, assumindo novas posturas e lançando novas reflexões.

Nos termos em que se situa, diz que as noções sobre a “cultura surda” apoiadas nas orientações do multiculturalismo, apegam-se à defesa de uma cultura surda, entendendo-a como um universo no qual orbitam “comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes da cultura ouvinte” (BUENO 1998, p. 42). Para problematizar essa distinção, Bueno (*op. cit*) também se detém nas contribuições oferecidas pelo próprio multiculturalismo (McLaren, 2000), mostrando que a teoria rejeita a configuração dessas dicotomias. Entende, nessa direção, que se as oposições forem tomadas como premissa para a formação de uma “comunidade surda”, as dimensões raça, classe e gênero não entram nessa perspectiva, ficando equivocadamente fora dessa análise. Por outro lado, se tais dimensões forem valorizadas, a interrogação instala-se no sentido de entender como isso acontece, se no tratamento e apreensão relacionados aos surdos essas dimensões não são colocadas em pauta. Nesse sentido, Bueno (1998, p. 44) pergunta:

Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considerá-los como "pares" ou como "iguais"? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos?

Outro ponto polemizado nas mesmas reflexões, que mereceu atenção, diz respeito ao uso do termo “comunidade surda”. Na visão de Bueno (*op. cit.*) esse é um termo propagado de forma irrefletida, sem clarificar os efeitos subjacentes à sua utilização. Assim, ele critica o fato de os autores se fixarem no termo sem atentar para conceituações teóricas que o envolvem.

Nessa contextualização diz que a ideia de “comunidade surda” é movimentada de formas distintas pelo segmento surdo: tanto é utilizada referindo-se a todo o grupo de pessoas surdas, independentemente de onde se situam; quanto para abrigar aqueles surdos que desfrutam dos mesmos interesses; ou, ainda, é usado analogamente ao conceito de sociedade. As suas observações fazem lembrar que os conceitos não devem ser desconsiderados, pois “são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades, que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 12). Portanto, constitui-se em potentes instrumentos de invenção e intervenção da/na realidade.

Bueno (1998) afirma que há uma fenda entre o espaço cedido para o multiculturalismo como abordagem de sustentação das ideias e o que se vê no contato com a realidade objetiva. Nessa direção anuncia que existe um investimento no sentido de não encapsular a comunidade de surdos e, desse modo, para expandi-la, são associados a ela não somente os sujeitos que têm essa perda sensorial; são considerados membros dessa comunidade, também, pais ouvintes que têm filhos com surdez, filhos ouvintes, cujos pais são surdos e profissionais que lidam com a surdez. Porém, o autor afirma que, nas situações objetivas, há certa seletividade, sendo considerados partícipes ativos da comunidade de surdos somente aqueles que valorizam e utilizam a língua de sinais.

O autor (*op.cit.*) discute o entrelace dos eixos “surdez e normalidade, anormalidade e deficiência”, que constam na maior parte das referências acumuladas sobre a surdez, dizendo que os discursos acadêmicos vêm rejeitando, de forma clara ou subliminar, a relação entre surdez e deficiência. Acredita que a atenção a esse eixo, considerando-o na sua complexidade, pode contribuir para dar maior clareza à temática, sem correr o risco de dispensar questões teóricas que não podem/devem ser ignoradas. Sob o olhar do autor, uma discussão paralela da surdez com outros grupos sociais minoritários pode trazer prejuízos para as pessoas surdas, porque cada especificidade abarca intervenções e atitudes diferenciadas. Sintetiza a sua ideia dizendo que

[...] a perda auditiva existe. Não é meramente uma invenção dos ouvintes em relação aos surdos. Se ela passar a ser considerada como uma mera diferença, qualquer ação

contra sua incidência deverá ser combatida, se quisermos manter uma postura coerentemente democrática (Bueno, 1988, p. 53).

Diante dessas ideias e entremeando o meu pensamento aos escritos acima, concordo que o fato de a surdez, em si, não trazer prejuízos intelectuais para o sujeito não deve induzir ao mascaramento do déficit sensorial. Acrescento que o fato de ser considerada deficiência, não imputa ao sujeito a condição de incapaz de “anormal”. Portanto, não caberia envidar esforços para normalizá-lo, tomando por base o ouvinte. Entendo, nessa direção, que se devem buscar aparatos político-pedagógicos que possibilitem, cada vez mais, a inserção e inclusão dos surdos no meio socioeducacional. Porém, consideradas as especificidades, não vejo prejuízos em emparelhá-la aos demais grupos envolvidos em movimentos sociais que lutam pelos seus direitos, contestando situações ainda não resolvidas que aludem às formas padronizadas de estarem no mundo.

É válido considerar, nesse contexto, que as expectativas criadas em relação ao indivíduo que tem a surdez ou os olhares que lhes são lançados, tanto para o que há de positivo, quanto para o que há de negativo, estão vinculados às tramas sociais fabricadas para escamotear, rechaçar, negar ou aceitar as diferenças. Para realçar esse pensamento digo com Skliar (2005, p.9-10) que

[...] inventamos a surdez como inventamos a loucura, como inventamos a infância, nesse esforço desesperado pela identidade normal e justa: assim, ao inventar a surdez, ficamos do lado da normalidade do ser-ouvinte e também do lado da racionalidade, do lado do ser-adulto.

Nessa direção cabe também dizer, concordando com Bueno (1998) e lançando uma ideia paradoxal, que a surdez, além de ser uma invenção, não é de todo uma invenção – ela existe, de fato, não é criação da mente social. Negá-la pode ser tão perigoso quanto sobrelevá-la. É preciso achar um ponto intermédio no qual repousem ideias que não suprimam as necessidades dos indivíduos surdos e assim não os prejudiquem; um ponto em que não se descaracterize o potencial das pessoas surdas. Ou seja, é preciso encontrar uma forma de lidar com a surdez, na qual, as especificidades não sejam escamoteadas em nome de narrativas acrílicas.

Digo, na direção das contradições apontadas, que é impossível ignorar que os surdos envolvem-se hoje em uma perspectiva na qual a cultura é vista como “estratégias de diferenciação” (CANCLINI, 2009, p 48). Nesse sentido, assiste-se à tentativa de rompimento com a história de repressões, o que é muito positivo. Entretanto, é importante tensionar

argumentos exaltados, porque esses também conduzem à visões estereotipadas da surdez, tal qual já foram testemunhadas pela história.

. Posso reafirmar com Fleuri (2003, p. 67) que “todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possíveis a sua existência”. Mas, acrescento que esses padrões, embora desenvolvidos no interior dos grupos, não são homogêneos e nem independentes. As particularidades culturais do coletivo surdo organizam-se nas relações que esse grupo estabelece com surdos e com ouvintes, porque o repertório cultural de todo e qualquer grupo é irrigado pelas relações sociais que acontecem em contextos mais amplos e específicos e está sempre “contaminado” pelo encontro com a alteridade.

Ainda que tais argumentos façam parte de uma postura política ou de um “essencialismo estratégico” (SPIVAK, *apud* HALL, 2003, p. 344) para subverter estruturas de dominação, a força dos conceitos e dos discursos pode fomentar atitudes políticas frágeis, pautadas na folclorização da alteridade em relação ao atendimento da especificidade surda. Assim, sob vários aspectos, as ideias veiculadas por esse autor se interseccionam com as que ora apresento, ajudando a ampliar outras possibilidades de se atentar para as diferenças com base em uma perspectiva problematizadora. As ideias acima ajudam a refutar a noção de “alteridade anormal”, com toda a interpretação que essa expressão traduz, porque essa é uma visão relacionada aos olhares negativos e a uma linguagem que descaracteriza o outro, o diferente. Para Miranda, T. (2012, p. 127) “[...] ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas diferente”.

Nos discursos clássicos de Vigotsky (1989) encontro cumplicidade para essa discussão. O autor, propositalmente, lembrado junto com a sua teoria sócio-histórico-cultural põe relevo no entorno social, na relação que estabelece entre esse e o déficit biológico. Diz, nesse sentido, que a sociedade, com as suas configurações, tanto potencializa o déficit nos sujeitos, quanto cria outros, relacionando-os de forma “natural” às suas especificidades. Daí pode resultar a alterização negativa da deficiência, construto que é essencialmente discursivo.

Essas asserções serviram de fonte para mostrar que a surdez está, neste estudo, inserida em uma alteridade positiva, com intrínseca relação com o contexto. Nessa contextualização, compreendo os surdos como sujeitos únicos, plurais, sujeitos sociais situados histórica e geograficamente, partícipes de uma sociedade heterogênea e multifacetada, podendo ser autônomos, a depender das contingências socioculturais que vivenciam. A situação do indivíduo com surdez está vinculada às construções histórico-sociais da deficiência e às configurações de poder e saber referendados pela sociedade hegemônica.

Lembro que, atualmente, as ideias sobre a surdez se traduzem por atitudes e propostas mais progressistas em relação às concepções já veiculadas na história. Os discursos mais recentes e emancipatórios sobre as deficiências as colocam como uma produção social (DINIZ, 2007), contribuindo para creditar à surdez novas definições. Nesse sentido, nos argumentos mais emancipatórios, encontro o eco necessário para defini-la indo além da “[...] materialidade inscrita em um corpo para [...] apreender a surdez [...] como construção de um olhar sobre aquele que não ouve” (LOPES, 2007, p. 7), sem perder de vista a especificidade

A relação “surdez - cultura surda” lastreia toda essa discussão, principalmente, para os olhares que estão voltados para essa mesma questão. Essa ideia convoca ao cenário discursivo o debate sobre a cultura. Por isso, coube trazer noções importantes vinculadas a esse tema, no intuito de enfatizar conceitos, atrelados, que contribuíram para performatização deste estudo.

2.3 CULTURA: DISCUSSÃO FUNDANTE NAS REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE PESSOAS SURDAS

Como foi dito no parágrafo que finaliza a discussão anterior, coube puxar a discussão para a categoria conceitual cultura, contemplando o que propõe o título desta seção, intitulado: “Surdez e cultura (surda): distintos olhares e elucidções conceituais”. Diante da especificidade deste estudo, é perceptível a importância do investimento nessa discussão. Ademais, a incursão na temática iluminou as revelações dos alunos pesquisados sobre as suas experiências culturais, apontando, dentre outras dimensões, para a compreensão de cultura subjacente a esse evento. Ajudou ainda a selecionar o conceito de cultura que deu suporte a este estudo, aspecto importante, considerando que a cultura é um fenômeno elusivo e escorregadio (EAGLETON, 2005). Assim, tornou-se imperioso apresentar e discutir noções e conceitos sobre o tema.

De acordo com Eagleton (2005), a cultura é um dos conceitos mais difíceis de serem apreendidos pela fluidez com a qual se apresenta. Santaella (2008, p. 31) lembra que J. G. Von Herder, em 1791, já falava da fluidez da palavra afirmando que “nada poderia ser mais indeterminado do que a palavra cultura”. Seguindo esse raciocínio, cabe lembrar, inicialmente, que embora a cultura seja objeto de discussão em várias áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia, da História, da Linguística, dentre outras, serão trazidos para este cenário discursivo noções e conceitos de cultura advindos da antropologia. Isso se deve à especificidade da referida investigação que está inserida no âmbito da educação e tem,

também, um caráter antropossocial. Desse modo, as limitações do próprio estudo promoveram a seletividade mostrando que, apesar da importância de outros conceitos, o ato de exceder na escolha teórica imprimiria uma exaustão desnecessária para este trabalho.

Diante da fluidez da palavra cultura, uma forma recorrente de tentar entendê-la, segundo Kuper (2002), é historicizar o percurso histórico seguido por ela. Aderindo a esse pensamento, começo mostrando que desde a sua origem “a cultura” aparece como uma construção polêmica, que a sua invenção é própria do ocidente e que a noção ou conceito científico de cultura sempre atendeu/atende a alguns propósitos e determinados fins.

Vale lembrar que, ainda hoje, não existe um consenso a respeito do que se entende por cultura. Dentre as formas de se aludir ao fenômeno, é comum relacioná-lo com os meios de comunicação, daí a divulgação frequente das expressões: “cinema é cultura”, “teatro é cultura” ou “televisão é cultura”. Também é comum vinculá-lo à escolarização, com a qual é feita correspondência unívoca. Diz-se, nesse sentido, que uma pessoa é culta quando alcança níveis avançados na formação acadêmica. É também recorrente a equiparação do conceito de cultura com o de civilização, pautando-se na crença de que um “povo civilizado” é um “povo de cultura”. Por vezes, ainda se faz referência à cultura focalizando somente as festas, tradições, a moda, as organizações folclóricas, mitos, lendas, as vestimentas, a comida e a língua, o modo de falar.

Nessa contextualização, Coelho (2008, p. 24) fala da compreensão que comumente se tem do que seja tradição cultural, como exemplo de equívocos nas alusões feitas à cultura. Ele diz que aquilo que, na maioria das vezes é considerado “tradição”, pela sociedade, pode estar sob o foco de uma leitura distorcida porque “tradições são bem menos tradicionais do que se fazem parecer, quando não puramente inventadas”. O autor (ibidem, p. 25) complementa junto a Hobsbawm que “nem mesmo os costumes mais autênticos podem se dar ao luxo de permanecerem invariáveis – porque a vida não permanece invariável sequer nas sociedades tradicionais”.

Outra reflexão importante, que antecede à discussão sobre o percurso seguido pela palavra cultura, é a lembrança de que o homem é essencialmente um ser cultural. Embora essa ideia pareça instalar-se num lugar-comum, ela não é irrelevante porque posiciona a condição humana frente à cultura. Por esse mesmo veio, fica a lembrança de que o homem produz, inventa, interpreta, é um autor-ator da cultura. Essa ideia mostra que o “natural” e o cultural fundem-se na constituição humana ou que “o homem não é o resultado ‘puro’ do ambiente,

nem o ambiente é pura argila sujeita à moldagem arbitrária, em suas mãos” (EAGLETON, 2005).

É importante lembrar, ainda, que a cultura é um fenômeno universal, ou seja, todos os humanos são possuidores de cultura, embora nem todas as sociedades tenham consciência desse fato (DA MATTA, 1986). Dito de outra forma, se nem todas as sociedades problematizam a existência da cultura, não significa dizer que na sua organização social estejam isentos de vivências culturais.

Diante da necessidade de aportar em conceitos de cultura que subsidiassem este estudo, coube buscar para essa elaboração teórica definições antropossociais importantes, lembrando que é preciso desprender-se da noção de que “[...] os conceitos nasceram como plantas, firmemente enraizados no solo e sorvendo suas seivas”. Reenfatico que essa ideia não se sustenta, pois “à medida que o tempo passou, [os conceitos] desenvolveram pernas e principiaram a busca de alimento mais farto e variado” (BAUMAN, 1998, p. 160).

2.3.1 Cultura: (des)usos da palavra e dos conceitos

Pensando em conceitos como construções sociais, cabe dizer que o uso da palavra cultura remonta ao período greco-latino-clássico, sendo originada do latim *colere* que significa “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado” (CUCHE, 2002, p.19). A origem agrícola da palavra revela não apenas uma ação, mas um estado ou condição de algo ou de alguma coisa que passou por um processo de elaboração.

Esse pensamento sobre a cultura foi levado com vigor até o século XVI, para denotar uma ação – a ação de cuidar – fosse o cuidado dispensado aos animais ou à colheita, ou para designar o estado de algo que fora cultivado. Cuche (2002) e Eagleton (2005) dizem que somente nos séculos XVIII e XIX o conceito oscilou entre noções mais abstratas no contexto acadêmico e das artes. Assim, aparecia acompanhando e especificando o que estava sendo cultivado: “cultura das artes”, “cultura das letras” entre outros. Nesse mesmo período, é demarcada a origem social do sentido moderno da palavra cultura.

Paulatinamente, a cultura foi ganhando vários significados. Os termos *civilisation*, *bildung* e *refinement*, correntes discursivas desenvolvidas pela França, Alemanha e Inglaterra, respectivamente, para referir-se à cultura, representavam atividades carregadas de intenções. Em que pesem as diferenças entre essas categorias, demonstradas por alguns autores (EAGLETON, 2005; CUCHE, 2002), segundo Bauman (1998), todas elas retratavam “ações

civilizadoras” que vinham concretizando-se ou eram desejadas pelas nações para ajudar na “evolução do seu povo”.

Nesse contexto, a sociedade francesa seguindo a esteira do Iluminismo que, por sua vez, pregava a existência de um “homem universal”, difundia a crença de uma unidade psíquica para todos os homens e de um processo evolutivo e cumulativo para o espírito. Queria estabelecer uma relação direta entre a polidez no comportamento humano, a ciência e a ética. Bauman (2005) diz que a nação (francesa) republicano-iluminista “[...] lutava para introduzir certo grau de coesão num conglomerado de etnias, dialetos e ‘culturas locais - costumes, crenças, mitologias práticas regulares, calendários” (p.83). Essa compreensão fazia vigorar a noção de civilização que prevaleceu nesta sociedade durante todo o século XIX até a década de sessenta, do século XX.

Contrários à noção civilizacional francesa, a Alemanha difundia que a valorização dos aspectos materiais ameaçava a originalidade da cultura, pois desprezavam as artes seculares. Visando à tradição nacional, essa nação toma de empréstimo o termo *Kultur*, que fora utilizado pelos seus intelectuais, com um significado mais restrito, contrário à posição universalista de cultura estabelecida na França. Nessa rivalidade franco-alemã, o entendimento reinante era que a “civilização” minimizava as diferenças nacionais, a cultura as realçava: “[...] era a Kultur contra a Civilização” (KUPER 2002, p. 27).

Eagleton (2005) apresenta a metáfora inicial sob a qual a cultura era entendida na Inglaterra: “a lâmina do arado”. Para Coelho (2008, p.18), essa expressão representa “aquilo que corta, que abre os sulcos na terra. Que revolve o campo”. Ele considera que essa é “[...] uma ideia estimulante para os estudos sobre a cultura e para a política cultural [...]. Para o autor, reporta às mudanças, à não estagnação e leva a pensar na dinâmica cultural presente na cultura, nos dias atuais.

Nas obras de vários autores (EAGLETON, 2005; CUCHE, 2002; KUPER, 2002; T. COELHO, 2008; ROCHA e TOSTA 2009; SANTAELLA, 2008) fica claro que foi em meio a muitas intercorrências sociais que nasceu, no seio do Iluminismo, o primeiro conceito moderno de cultura. Essa corrente, que pregava a cultura como sendo “a soma dos saberes acumulados e transmitidos” (COELHO, 2008, p. 17), conduziu ao sentido de cultura anunciado pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917), cuja elucidação conceitual, por ele elaborada, foi apresentada em 1871 na primeira parte do seu livro *Primitive Culture*, no qual traz a sua conhecida noção de cultura como “o todo complexo”:

Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui o conhecimento as crenças, a arte, a moral o direito os costumes e outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem, enquanto membro da sociedade (TYLOR, apud COELHO, 2008, p. 17).

Segundo Coelho (2008), com quem concordo, esse é um conceito muito abrangente, simplista e cômodo e mostra uma condição universalista da cultura, envolvendo tudo o que diz respeito à condição humana, incluindo nessa categoria a natureza. O pensamento que propaga o “todo complexo” de Tylor compromete-se com o progresso, o antropocentrismo, a instrução e a racionalidade.

Cultura e civilização, termos que fixavam as repetidas dicotomias: indivíduo x coletivo; razão x ignorância; evolução do espírito x aprimoramento técnico; realçando a rivalidade franco-alemã, estavam muito próximas no século XIX, sendo usados, por vezes, com o mesmo significado. Tylor fez essa aproximação a partir, mesmo, do uso simultâneo dos termos num único conceito como fora visto acima.

Apesar do uso simultâneo dos dois vocábulos, Tylor foi soltando-se, paulatinamente, do conceito de civilização e apegando-se ao conceito de cultura que era considerada, para ele, uma palavra neutra que lhe permitiria pensar toda a humanidade e enxergar os “primitivos” como seres culturais. O autor queria demonstrar a ligação entre “primitivos” e “civilizados” e, nessa direção, afirmava que o homem primitivo-pagão estava no início da caminhada, mas, inexoravelmente, iria adiante no processo civilizatório. Seu pensamento passou a ser visto como matriz principal da teoria evolucionista.

Outros autores acentuaram a visão de cultura a partir dessa concepção. Destaquei alguns deles para apontar como os conceitos de cultura foram se constituindo. Contudo, a intenção não foi adentrar, exaustivamente, em nenhuma escola de pensamento antropológico ou sociológico. É evidente que essa foi uma decisão seletiva, pois os conceitos de cultura escolhidos foram considerados importantes para orientar a minha posição sobre o tema, seja corroborando ou refutando as ideias que lhes são inerentes.

Assim, atentei para o relevo dado pela antropologia americana aos estudos da cultura (CUCHE, 2002). A própria condição do contexto sociocultural americano, no qual a migração era uma situação identificada, diferente do que acontecia na França, justificava o incentivo às pesquisas no campo da antropologia e sociologia no que dizia respeito à cultura. Franz Boas (1854- 1942), antropólogo e com formação alemã, mas naturalizado americano, insere-se nesse contexto e foi o primeiro a fazer pesquisa *in situ* com os chamados primitivos, utilizando a observação direta com um tempo maior de duração.

Boas queria estudar a diversidade humana e posicionava-se contra a noção etnocêntrica de “raça”, utilizada para dar explicações sobre o comportamento humano. Entendia que as diferenças entre os povos deviam-se às diferenças culturais e não ao aparato biológico. Voltando-se para a multiplicidade das culturas e não para a cultura singularizada e universal, Boas entendia que cada cultura tinha o seu estilo particular manifestado pela língua, crenças, costumes e pela arte ou, ainda, por outras formas de organização, afirmando que as particularidades da cultura refletem no comportamento dos sujeitos que a vivenciam (CUCHE, 2002).

Posicionava-se contrário ao método denominado de periodização, próprio dos evolucionistas, que tentava reconstituir os diferentes estágios de desenvolvimento de uma dada cultura tomando por base a suposta origem de cada uma delas. Defendia, tomando uma direção contrária, a necessidade de um método que abarcasse a complexidade inerente ao fenômeno. Recomendava, nessa direção, que se evitasse a organização *a priori* de categorias de análise ao se examinar qualquer cultura e também rejeitava as teses difusionistas¹⁸ criadas pelos teóricos alemães. Com base nesse mesmo raciocínio, considerava ineficazes as generalizações sobre a cultura que não estivessem respaldadas por um trabalho empírico.

Boas e seus seguidores valorizavam os “contatos culturais”, deixando, com isso, pistas para o aprimoramento dos estudos sobre trocas culturais, aculturação, empréstimos e inovação cultural, categorias que, na perspectiva trabalhada por esse autor, deram às culturas a conotação de mudança, de movimento. Acrescento aqui o fenômeno da “transculturação” (ORTIZ, 1987) que será discutido na subseção “A cultura no terreno da tradução cultural”, pois embora esse fenômeno não tenha sido trabalhado por Boas, pode encontrar suporte nas ideias por ele lançadas. O caminho trilhado por Boas e seguidores não foi ignorado nesta investigação. Tentar eliminar todas as formas de etnocentrismos e relativizar a noção da chamada “cultura surda” foram fins aqui perseguidos.

Outro pensamento bastante difundido sobre a cultura, que deu margem à organização de conceitos sobre o tema, foi apresentado por Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo polonês, naturalizado inglês, com grande influência na antropologia britânica. Esse teórico criticava os debates nos quais se inscreviam as ideias difusionistas dos alemães, porque entendia que tais ideias eram analisadas de forma isolada dos contextos onde se estruturavam. Malinowski (1970, p. 47) valorizava a história cultural na análise das culturas,

¹⁸Sugerem que a presença dos mesmos “traços culturais” em duas culturas diferentes não significa que estejam no mesmo estágio de desenvolvimento cultural, o fenômeno pode ter acontecido a partir de uma difusão dos traços culturais que passam de uma cultura para outra (CUCHE, 2002).

sugerindo que o estudo dos traços culturais fosse contextualizado. Propondo ainda uma teoria funcionalista definia a cultura como

[...] um amálgama global de instituições em parte autônomas e coordenadas. Ela se integra numa série de princípios tais como a comunhão de sangue por meio da procriação; a contiguidade em espaço relacionada com a cooperação; a especialização em atividades; e, último na ordem, mas não menor em importância, o uso no poder na organização pública. Cada cultura deve sua integridade e auto-suficiência ao fato que satisfaz toda a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas.

Por essa afirmação e também tomando a visão de Santaella (2008), Kuper (2002 e Cuche (2002), sobre a mesma questão, fica perceptível que Malinowski (1970) entendia a cultura como um instrumento voltado para a consecução de objetivos. Os elementos de uma cultura estariam ligados às necessidades biológicas e psicológicas do ser humano, o que equivale dizer que todos os elementos culturais têm a função de satisfazer a tais necessidades.

A partir dos anos 20, do século XX, o relevo em relação à cultura no contexto da antropologia americana foi colocado pelo conjunto de trabalhos antropológicos oriundos da intitulada escola de Cultura e Personalidade. Ruth Benedict e Margareth Mead vinculavam-se a essa Escola que, dentre outras características, previa um estudo interdisciplinar sobre a cultura. Nessa direção, os estudos entrecruzavam-se com a Psicologia e com a Psicanálise.

Ruth Benedict colocava relevo nos padrões culturais, referindo-se aos fenômenos que se repetiam na cultura. Na sua concepção de cultura, duas categorias a acompanhavam antecedendo o seu conceito. Uma delas é a definição de “tipos culturais”, entendidos como um estilo do qual estaria revestido a cultura. A outra categoria refere-se à noção de “arco cultural”, compreendido como um “abrigo” para os “tipos culturais”. Essas categorias conduzem à noção de padronização ou configuração cultural, questão central no estudo de Benedict, da qual a autora retira o conceito *de pattern of culture* (padrões de cultura) e a noção de arco cultural, revelando, assim, a sua crença na existência de “uma personalidade de base” formada no coletivo.

Para Benedict, diz Kuper (2002, p. 95), “os doubianos, por exemplo, eram paranóides, os kwakiutl, megalomaniacos”. O que se vê, com essas exemplificações, é que na visão da autora, cada cultura imprime para os indivíduos um tipo específico de personalidade que passa ser admitida como própria desses sujeitos. O determinismo presente na teoria de Benedict está longe de ser aplicado ao estudo das culturas nos dias atuais, nos quais a cultura encontra-se marcada por processos de hibridação (CANCLINI, 2008).

Já Margaret Mead (1901-1978) centralizou, nas suas reflexões, os processos de “transmissão cultural” e o que denomina de “socialização da personalidade”. Ante a essa opção, Mead apegava-se aos modelos de educação analisando as consequências de cada modelo na conduta dos povos. Na sua versão, a personalidade individual é uma consequência do modelo de educação que existe em cada cultura. O perfil do grupo cultural com seus valores, costumes, crenças e tradições é transmitido à criança, na mais tenra idade, fato que a leva a internalizá-lo de maneira inconsciente e a agir em consonância com o que lhe fora transmitido, dando forma ao processo denominado enculturação. A cultura é vista como uma abstração, não existe em si, e o foco deve ser colocado nos indivíduos, pois são eles quem criam a cultura, passando-a adiante e a transformando.

Numa outra perspectiva está a concepção interacionista da cultura, divulgada por Edward Sapir Edward Sapir (1884 - 1939), apresentada por Cuche (2002). Sapir, antropólogo e linguista naturalizado americano, foi também influenciado por Boas. O referido antropólogo centralizava as interações entre os indivíduos, compreendendo que deveriam ser analisados os processos de interação ou a cultura em ato, no dizer de Coelho (2008).

Por esse caminho, segundo Cuche (2002), são colocadas em xeque as distinções que são feitas entre “cultura” e “subcultura”, considerando equivocado o uso do segundo termo porque o encerra na derivação de uma “Cultura” mais ampla. A cultura local ou subculturas que em outras abordagens estaria em um plano secundário, nessa, estaria também em primeiro plano. Assim, o encontro entre os indivíduos no processo de transmissão cultural, a partir das interações, e o ineditismo próprio desses encontros, justifica a compreensão de que a versão de subcultura é inadequada. A “cultura global” é interpretada por esse veio epistemológico como o resultado das relações dos grupos sociais locais, o que equivale a dizer que é da interação e da intersecção entre as “subculturas”, imersas no contexto social, que surge a Cultura abrangente.

Outro nome expressivo na construção de conceitos importantes sobre a cultura é o de Claude Lévi Strauss (1908-2009) que alimentou suas discussões fazendo deslocamentos e acréscimos nas teorizações culturalistas (CUCHE, 2002). Esse antropólogo francês, apesar de adepto da antropologia americana, afirmava que entre a sua concepção e aquela havia distinção, porque a postura que defendia extrapolava a noção particularista das culturas. Conceituava as culturas como “[...] sistemas estruturais [...] um sistema simbólico que é uma criação cumulativa da mente humana” (LARAIA, 2006, p. 61).

Afirmava, nessa direção, que não se compreende a cultura de forma isolada, sem se atentar para a cultura mais ampla – ou a Cultura. Nesse sentido, as suas ideias tomam a Cultura (grafada com letra maiúscula) como o fenômeno central do qual se originam os modelos específicos ou as “subculturas”. Levi- Strauss defendia a existência de princípios universais na Cultura, mas era atento às ideias boasianas que valorizam as diferenças culturais.

Levi Strauss (1996), ao enfatizar a existência de sistemas culturais invariáveis e a uniformidade desses sistemas, fomentados por processos inconscientes, deixava proeminente certa universalidade no pensamento humano e a intenção de entender os princípios da mente que contribuem para todas as elaborações culturais. As explicações eram procuradas nas estruturas inconscientes do pensamento. Strauss (1996, p. 203) dizia:

O conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; eles formam sistemas. Estou convencido de que estes sistemas não são ilimitados e que as sociedades humanas, como os indivíduos - em seus jogos, seus sonhos ou seus delírios - não criam jamais de maneira absoluta, mas se limitam a escolher certas combinações em um repertório ideal que seria possível reconstituir. Fazendo o inventário de todos os costumes observados, de todos os imaginados nos mitos, dos evocados nos jogos infantis e adultos, os sonhos dos indivíduos são ou doentes e as condutas patológicas, seria possível chegar a constituir uma espécie de tabela periódica como a dos elementos químicos, em que todos os costumes reais ou simplesmente possíveis apareceriam agrupados em famílias e onde nós precisaríamos apenas reconhecer os costumes que as sociedades efetivamente adotaram.

Assim, é importante observar que, nesse sentido, a sua teoria aponta para uma dimensão objetivista e estrutural da cultura humana o que, em um primeiro olhar, distancia-se da visão interpretativista de Clifford Geertz (2008) que será tratada a seguir. Essa última, diferentemente da teoria levistraussiana, desenvolve-se mais interessada nos sentidos dados às ações sociais do que na regularidade dos fatos (AZZAN JÚNIOR, 1993). A concepção de geertziana de cultura foi tomada como baliza teórica no decurso deste estudo, por isso, terá destaque na sequência desse campo discursivo.

2.4 A AÇÃO SIMBÓLICA DA CULTURA: BALIZA TEÓRICA PARA O ESTUDO DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS

Os alunos surdos investigados, sujeitos deste estudo, advogam em defesa de uma “cultura surda” e militam em prol desse fenômeno. Diante disso e da natureza da própria investigação, percebi a necessidade de interpretar o que eles estavam interpretando ao fazerem tal afirmação, para entender o que constroem em relação ao repertório cultural e de que forma o propagam. Necessitava, assim, adotar um conceito de cultura que ajudasse a realçar os significados locais, constituídos pelas interpretações dos referidos alunos sobre as suas ações sociais. Tal realidade me conduziu a entender e seguir o que diz Geertz (2008, p. 5) sobre a cultura:

[...] assumo a cultura como sendo essas teias (de significados) e sua análise, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significados. São explicações que procuro analisando expressões sociais em sua enigmática superfície.

Essa concepção geertz-weberiana da cultura, assim caracterizada, porque pautada em Marx Weber, orienta a entender as interpretações dos significados construídos pelos membros de um grupo sobre o que denominam por cultura. “Ou as teias de significado” (GEERTZ, 2008, p.5) tecidas por eles próprios. Tomando por base o cerne dessa discussão, fica explícito que não existe uma essência cultural e o pesquisador deve, portanto, “interpretar as interpretações” (GEERTZ, 2008).

Nessa proposta sobre a cultura talvez resida a questão central dessa teoria: a cultura não é vista como formulações prontas, mas como algo inacabado, não organizada na mente das pessoas e não é uma coisa física e nem é oculta. Também não é algo misterioso. Evidencia-se com base em símbolos públicos, através dos quais os sujeitos, individualmente, ou nos grupos, deixam à mostra a sua relação com a vida social, expondo assim seus valores, *ethos* e o seu cotidiano. Por esse prisma, a cultura é entendida a partir dos significados construídos e aplicados à vida social pelos sujeitos que a experienciam e a (re) significam. Para Geertz (2008, p.10) a cultura, portanto,

[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos as instituições ou os processos, ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade”, interpretando os mínimos gestos.

A descrição densa, termo que Geertz (*op.cit*) toma de empréstimo do filósofo inglês Gilbert Ryle e que também é central nessa discussão sobre a cultura, ajuda a perseguir os detalhes da vida cultural, dando atenção aos detalhes e centralizando a interpretação. Geertz

(2008) explica que a possibilidade de interpretação encontra respaldo no fato de que o significado da cultura pertence à esfera pública e não à esfera individual ou privada. Desse modo, pode ser analisada mediante o conhecimento do significado que lhe é dado e não a partir da intuição do observador, ou seja, os significados são criados a partir da realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos.

Para ilustrar a sua compreensão de cultura e a forma de interpretá-la, o autor apresenta um exemplo clássico tomado do filósofo Ryle – “o da piscadela” ou o piscar de uma pálpebra, ato ao qual podem ser atribuídos vários sentidos podendo variar desde um fechar de olhos, em decorrência de um incômodo causado por um fragmento, a uma paquera, ou um acordo sorrateiro e sutil entre pessoas. A interpretação dessa ação – o ato de piscar o olho - não será mera adivinhação do investigador e não depende de inspirações intuitivas por parte de quem se dispõe a fazê-la porque o significado já está publicamente inscrito na organização cultural dos grupos que a utilizam, assim organizando-se mediante códigos culturais. Tais códigos, segundo Geertz (2008), são tão importantes quanto o código genético.

É fácil entender que esse exemplo denota o sentido simbólico da ação humana, “piscar”, em um determinado contexto, lembrando que uma ação pode variar nos seus significados, cabendo ao pesquisador, mediante uma descrição densa, fazer uma incursão no contexto (no grupo, na associação, no território de um grupo etc) para captar o sentido do gesto observado. Nessa perspectiva, é rejeitada a ideia de que existem padrões culturais universais, refletindo modelos cognitivos prontos, alicerçados na mente humana. Geertz (2008, p.5), nesse sentido, entende que

[...] a cultura é melhor vista não como complexo de padrões concretos de comportamento – costumes, usos tradições feixes de hábitos – como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) – para governar o comportamento.

Essa perspectiva apresenta a cultura como um ato de criação, uma teia na qual os significados são tecidos pelos próprios sujeitos, encontrando ressonância nas convenções estabelecidas pelos homens nas sociedades. Os fios são tecidos cotidianamente, entrelaçam-se e não findam. Dizendo de outra forma, “as culturas são sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos formas, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 2008, p. 64). Os fios expressam a forma como os homens se percebem e se narram, explicitando as formas de ser, ver, sentir e agir no contato com o ambiente

sociocultural. A forma que os grupos encontram para enredarem os fios dá o “tom” e, com isso, os sujeitos performatizam suas formas de viver no mundo social.

O autor refuta o debate ideológico da antropologia que problematiza a constituição da cultura, mediante adjetivações. Ou seja, o seu interesse extrapola a necessidade de entender se a cultura é objetiva ou subjetiva, mentalista, behaviorista impressionista positivista dentre outras denominações. Na obra a “Interpretação das Culturas”, Geertz (2008, p. 8) sugere que não se deve perguntar pela posição ontológica da mensagem cultural – “seja uma incursão fracassada aos carneiros, ou uma piscadela burlesca¹⁹”. Essa frase metaforicamente organizada serve para dizer que se deve perguntar pelo significado do que está sendo transmitido com a ação desenvolvida.

Ele alerta que tais asserções podem parecer óbvias, mas deixam de sê-las quando se pensa que a falta de reflexão pode ajudar a fixar concepções distorcidas e apresentar a cultura como uma realidade “superorgânica autocontida com forças e propósitos em si mesmos” (GEERTZ, 2008, p. 8). Na mesma direção, considera que outro equívoco consiste em querer entender a cultura a partir dos acontecimentos comportamentais observáveis, nas comunidades. Então, sugere que se analise, interpretando, as dimensões simbólicas presentes nas ações sociais dos sujeitos. Para a teoria interpretativa de Geertz (2008), estudar a cultura desconsiderando a importância da simbologia humana e a descrição densa como uma atitude imprescindível, nesse processo, é folclorizá-la ou ainda essencializá-la o que, no entender do autor, seria incorrer em um grande erro.

Outro ponto destacado e que será considerado na presente pesquisa é o cuidado necessário com o repertório cultural dos grupos a serem pesquisados. É importante nesse sentido, diz Geertz (2008), ter em mente que ainda conhecendo o enredo cultural de um determinado grupo, não é possível nos situarmos como se fôssemos, de fato, um dos seus membros, porque as pessoas e sua rotina sempre se constituirão em enigmas para o observador.

Portanto, penetrar no grupo/mundo do “outro”, sendo também o “outro”, discussão que será evidenciada adiante, não é uma tarefa trivial. Nessa direção, Geertz (2008, p. 10) afirma que compreender a cultura de um povo é “expor a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. Na direção desses argumentos, a atitude interpretativa é orientada pelos atos e pontos de vista dos atores sociais, fazendo com que as interpretações realizadas sobre a cultura de outrem se constituam, sempre, em segundas interpretações visto que somente o

¹⁹ Ilustrações que constam do ensaio de Gibert Ryle, apresentado por Geertz (2008) sobre a descrição densa.

informante tem a primeira “impressão”. Desse modo, só se absorve, parcialmente, as peculiaridades alheias.

Assim, acreditei que o conceito geertziano de cultura ajudaria e ajudou, de fato, a veicular o movimento necessário ao estudo, fazendo emergir as variabilidades inerentes às experiências culturais desse grupo e as diferenças no interior do próprio grupo, aspecto muito evidente nas culturas nos dias atuais. Embora optando pela orientação semiótica, foi importante entender que as várias concepções apresentadas sobre as culturas não poderiam ser pensadas de forma segmentada. O surgimento de uma concepção não significa o desaparecimento de outra, pois os paradigmas derivam e são derivados, habitam uns nos outros, coexistiram/coexistem, independentemente das mudanças, misturas, deslocamentos, das fusões e das ressignificações que refletem o curso da história, nos tempos atuais. O mais importante é entender, nesse contexto, que:

[...] aquilo que antes parecia ser uma questão de descobrir se ‘selvagens’ eram capazes de descobrir fatos de fantasias, hoje parece ser uma questão de descobrir como que os outros além-mar, ou do outro lado do corredor, organizam seu universo de significados (GEERTZ, 2009, p. 226).

Isolando o termo “selvagem” que sob nenhuma condição aplica-se a este contexto, essa afirmação ajudou a reenfatizar o meu interesse em não afirmar ou negar a existência da intitulado cultura surda, mas sim de associar a esse conceito a noção de culturas traduzidas, ou “de tradução”, híbridas, compósitas categorias que sempre foram constitutivas da cultura, mas que sobressaem com maior vigor na contemporaneidade.

2.5 A CULTURA NO TERRENO DA TRADUÇÃO CULTURAL

Atualmente, a discussão sobre cultura é recorrente em vários campos do conhecimento, sendo comum a presença de conflitos e ambiguidades em relação aos propósitos dos quais estão imbuídos os conceitos que lhes são dados. Os estudos sobre o tema têm se ampliado nas últimas décadas, fato que tem promovido arranjos interdisciplinares complexos (CARVALHO, 2001), bem como a construção e a efetivação de novas abordagens e desdobramentos em relação ao fenômeno.

Com base nessa constatação, tentei enfrentar o desafio epistêmico de aproximar a concepção geertziana de cultura, à qual me afiliei, com aspectos do discurso pós-colonial que

é a sustentação teórica mais ampla do contexto discursivo desta pesquisa e que será lembrado na sequência, especificamente, na subseção “Os Estudos Pós-Coloniais e suas contribuições para o debate”

O intuito é inserir as teias tecidas pelos sujeitos sociais (GEERTZ, 2008) em uma cultura de tradução, híbrida, ou no lugar híbrido da cultura (BHABHA, 2007). E, também, dizer que para falar na tessitura cultural, nos dias atuais, é necessário levar em conta que somos, hoje, sujeitos sociais, simultaneamente, itinerantes e localizados, vivendo em um mundo que tem características “intrapessoais e interplanetárias” (PADILHA, 2004). Esse mundo marcado por profundas mudanças tem inserido os sujeitos sociais em processos culturais dinâmicos.

A perspectiva pós-colonial atenta para esse dinamismo e apresenta a cultura como “[...] prática de significação [...] uma relação social [...] política, produtora de identidades e diferenças” (BACKES, 2009, p. 454). Sob esse mesmo crivo, a interpretação cultural dá-se em contextos de enunciação, exigindo negociação e tradução. Desse modo, tal perspectiva problematiza os conceitos de cultura que imprimem ao fenômeno um caráter de objeto epistemológico conhecível, inserido numa concepção tradicionalista.

Tal como a proposta geertziana que não está voltada para o levantamento de aspectos culturais: códigos, signos, elementos canônicos, ou artefatos prontos; os estudos pós-coloniais não propagam a cultura a partir de conteúdos programados, ou grupos culturais pré-caracterizados. Assim, a aproximação parece procedente.

Levando em consideração essa realidade epistêmica, a pretensão nesse momento foi enfatizar o caráter híbrido e tradutório das culturas, termos próprios dos estudos pós-coloniais, e que no meu entender trazem noções que podem perpassar a concepção de cultura pela qual optei. Nessa última perspectiva, especialmente na versão de Homi Bhabha (2007, p. 240), a concepção de cultura promove uma compreensão

[...] exteriormente aos *objets d'art* para além da canonização da ideia de estética a lidar como uma produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social.

Por esse olhar, a cultura sai de uma condição substantiva para tornar-se uma ação. Bhabha (2007) a toma como híbrida, criativa, dinâmica, transnacional e tradutória. Em relação à transnacionalização, o autor enfatiza que a cultura constitui-se nos encontros e embates entre as nações; quanto ao termo tradutório está vinculado à criação de novos

significados que emergem dos entrecruzamentos culturais, nas tentativas de sobrevivência social/cultural. A ideia de que “a transmissão de culturas de sobrevivência não ocorre no organizado” *musée imaginaire* das culturas nacionais com seus apelos pela continuidade de um passado autêntico e um presente vivo” (idem, *ibidem*, p. 240) pode complementar essa argumentação. Esse pensamento insere a cultura no *locus* da enunciação, (BACKES, 2005) mostrando que há várias possibilidades de significações para uma mesma elaboração cultural. Nesse contexto, a autoridade colonial é enfraquecida porque pessoas e grupos “assujeitados” podem tornar-se criadores e agentes nas suas histórias. É um processo que possibilita retraduzir e reinscrever signos e símbolos de sociedades consideradas tradicionais, mostrando o caráter de construção dos mesmos.

Essa visão, inteiramente vinculada à noção de tradução cultural, vem atender às demandas de grupos minoritários que, por esse veio, começam a ganhar visibilidade. Os contextos enunciativos e tradutórios da cultura têm cunho político, tentam priorizar as minorias e subverter as hierarquias culturais, colocando em xeque os pares binários envolvidos nos modelos coloniais da modernidade. Nesse escopo teórico, as elucidações sobre a cultura também evocam os processos sociais globais como possibilidade de questionamento das narrativas homogeneizadoras. A partir das mesmas posições, deixam em relevo a heterogeneidade dos grupos sociais e ajudam a pensar sobre a autonomia ou sobre a questão da agência política, nos termos de Bhabha (2007), mudando a realidade de culturas que se viam como monolíticas, puras e estáveis.

Hall (2006) complementa as ideias sobre tradução/negociação da cultura falando da necessidade que as pessoas têm, hoje, de se posicionarem sobre as suas supostas identificações como sujeitos deslocados, multifacetados e hifenizados. O autor (*op.cit*) mostra que no quarto censo “Nacional das Minorias Étnicas” fora verificado que dois terços dos participantes revelaram que se sentiam pertencentes a mais de um país (britânico e paquistanês, negro-e-britânico ou asiático-britânico) e que não estavam em conflito diante desse fato.

Nesse sentido, o autor lembra que a ação pós-colonial centra-se na “negociação na prática” (Hall, 2003, p. 87). Cada posição assumida pelos sujeitos é um processo de tradução e de transferência de sentido que se dá num “espaço-tempo disjuntivo”, (BHABHA, 2007), característica própria do tempo presente. Por esse veio, há resignificação dos conceitos de cultura, nos quais, estudados pela tradução cultural, se visualizam novas articulações políticas, diferentes das posturas essencialistas da cultura.

Com efeito, o *locus* da enunciação, no qual esse fenômeno se concretiza, está perpassado pelo contexto sócio-histórico-cultural e pelas ideologias, fenômenos dos quais os sujeitos sociais não se separam; o enunciado é construído no âmbito da intertextualidade e dos contextos aos quais está associado. A percepção desse movimento sugere a necessidade de contextualizar e historicizar o momento da enunciação e de perceber que as culturas constituem-se nesse processo.

Nessa construção permeada pelos discursos culturais do “outro”, “sobre o outro” e “com o outro”, está o espaço intersticial, ou terceiro espaço, ou ainda o “entre-lugar” (BHABHA, 2007), localizado entre o significante e o significado. Esse intervalo é considerado espaço de criação, onde o hibridismo evidencia-se, ganhando notoriedade e fazendo surgir outras configurações culturais. O terceiro espaço será assim o lugar no qual se pode romper com a ideia de autoridade cultural a partir da instalação de alguma espécie de contra-discurso: é a possibilidade que tem os considerados subalternos de proporem e executarem uma contra-coerência de reorganizar-se social e culturalmente.

Nesse mesmo intervalo aglutinam-se as contradições, os conflitos, porque as possibilidades enunciativas são marcadas pela ambiguidade e pelos antagonismos (BHABHA, 2007), fenômenos que acompanham e performatizam o hibridismo e a tradução cultural. Nesse sentido, a natureza do próprio discurso abre frestas e intervalos para as ressignificações, com isso, os grupos culturais não podem ser pré-determinados, o que torna incoerente a afirmação de que isso é somente da cultura “a” ou “b”. Nessa direção, Bhabha (2007) alerta que fazer conjecturas sobre a mentalidade de grupos sociais é uma manifestação que traduz posturas essencialistas que não estão em acordo com os abundantes estudos sobre a subalternidade.

No terreno da tradução cultural, o sentido não é transparente e nem mimético, há deslocamentos de sentidos, deixando em evidência as diferenças culturais. Diante desses argumentos, fica evidente que a tradução cultural é sustentada por uma “pseudo-fidelidade”, porque nenhuma tradução é completa desde que é resultante das misturas, diásporas, movimentos migratórios, fenômenos que criam interrupções e deslocamentos nos discursos, desconstruindo ideias sobre as suas origens e totalidades.

Diante da noção de permeabilidade cultural que é subjacente às elucidações que venho discorrendo, associo a ideia de “transculturização” de Fernando Ortiz (1987), autor cubano, que utiliza esse termo para analisar “a história de transmigrações geográficas econômicas e sociais dos seus povoadores”. Ortiz (1987, p. 5-6) apresenta a transculturização como

[...] un proceso em el cual ambas partes de la ecuacion resultan modificadas [...] um processo en cual emerge una nueva realidad compouesta e complexa”. “O sea [...] em cual cada nuevo elemento se funde, adaptando modos ya establecidos, a la vez que introduciendo propios exotismos y generando nuevos fermentos ²⁰

A transculturação envolve dois movimentos: um de deculturação ou desvinculação parcial de uma cultura com a qual entra em contato e outro de neoculturação que se refere à organização de novas manifestações culturais. Ortiz (1987), fazendo uma analogia, apresenta como exemplo uma criança que nasce com características dos pais, mas que não é nem o pai e nem a mãe e está geneticamente modificada. Da mesma forma, um “fenômeno transculturado”, quando desponta, não é mera cópia do fenômeno anterior e, paradoxalmente, não é um fenômeno inédito e nem totalmente independente.

Pratt (1999, p. 27), estudando os “relatos de viajantes” na obra “Os olhos do Império”, traz o termo “zonas de contato” para indicar espaços sociais onde culturas díspares encontram-se, chocam-se, entrelaçam-se umas com as outras, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação”. Essa autora (*op.cit*) também rejeita a unilateralidade em relação à cultura, quando apresentada mediante um discurso que comporta polaridades. Ela sugere que os binarismos que demarcam essa ideia sejam suplantados pela tentativa de compreender o que é elaborado e (re)inventado pelos sujeitos em contextos de interação.

Pelo olhar de Pratt (1999), o fenômeno da transculturação é próprio da zona de contato e refere-se aos intercâmbios culturais efetuados entre as sociedades/comunidades que não apenas absorvem valores, conhecimentos, saberes e experiências, em um processo de aculturação, mas operam processos criativos, selecionando aquilo que recebem, ressignificam e utilizam.

Retomo o conceito que ora me ocupo porque a transculturação

[...] expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste non consiste solamente em adquirir una distinta cultura, [...] o proceso implica necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, o que pudiera decirse una parcial desculturación y además significa la conseguinte creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación [...].²¹ (ORTIZ, 1987, p. 96).

²⁰Um processo no qual ambas as parte da equação encontram-se modificadas [...] um processo no qual emerge uma nova realidade complexa composta [...]. Ou seja, em qual cada novo elemento se funde adaptando modos já estabelecidos, uma vez que introduzindo próprios exotismos e gerando novos fermentos (tradução minha).

²¹(...) expresa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque não consiste somente em adquirir uma distinta cultura. O processo implica necessariamente na perda ou desaparego de uma

Nesse sentido, o campo heterogêneo e de hibridação que povoa as culturas possibilita a compreensão das experiências culturais, não como um dado fixo, mas a partir do que emerge dos contatos culturais. Para tanto, é preciso considerar que (...) “estudar processos culturais mais do que nos levar a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações” (CANCLINI 2008, p. 24).

Cox e Assis- Peterson, (2007), falando nessa mesma direção, propõem o uso do termo “transculturalidade” no lugar de “transculturalização”, porque acreditam que o segundo conceito, tal como proposto por Ortiz (1987), implica a perda de uma cultura anterior, enquanto o de “transculturalidade” vai à direção da “tradução”, no sentido aqui apresentado: sem total perda ou total assimilação, mas com base na negociação e mudança cultural (HALL, 2003). Entendi o alerta, mas vi a possibilidade de transitar pelos dois termos, porque no ato de traduzir há perdas, sim, embora com possíveis negociações.

Na mesma perspectiva e pela coincidência nos argumentos, insiro na discussão o termo “intertranscultural”, neologismo tomado de empréstimo do professor Padilha (2004), para ajudar a manter as discussões deste trabalho. O termo que fora criado, vislumbrando novas configurações e concepções no campo do currículo, causou-me certa estranheza inicial pela junção dos dois prefixos “inter e trans” ao adjetivo cultural, aspecto que parece dificultar até mesmo a pronúncia do termo.

Mas, ainda assim, considere apropriado o uso de tal neologismo porque creio que pode representar o emaranhado e a reciprocidade cultural do momento atual e a hibridização nos processos de tradução cultural produzida na convivência entre grupos diferentes. A expressão “intercultural” ou “interculturalidade”, da qual deriva a primeira parte do neologismo intertranscultural, segundo Fleuri (2003), ajuda a pensar na coesão étnica de um grupo social, proporcionando o fortalecimento da identidade cultural e a aquisição das experiências culturais de grupos sociais diferentes. Aponta, também, para uma relação de entrecruzamento cultural entre os membros de grupos humanos diferentes (MARTINEZ E SAÉZ CARRERA, *apud* FLEURI, 2003, p 48).

Porém, a expressão isolada, segundo Padilha (2004), não é fecunda para retratar as realidades culturais dos grupos sociais que devem ser caracterizadas pela relação entre as diferenças e pelas ressignificações/reelaborações. Desse modo, a junção com o prefixo “trans”

cultura precedente. O que pode se chamar de uma parcial aculturação e ademais significa a conseguinte criação de novos fenômenos culturais que podem denominar-se de neoculturação (tradução minha).

indica “um ir além” da mistura cultural proporcionada pela interculturalidade, visto que o entrelaçamento dos prefixos realça o entendimento de que as vivências culturais de todo e qualquer grupo são organizadas a partir de repertórios próprios e também dos alheios. Assim são forjadas a partir de encontros, cruzamentos, entretanto existem as reelaborações construídas a partir das especificidades dos sujeitos, da orientação do grupo, das individualidades e ainda do sentido dado ao que vem de outras experiências culturais.

O conceito de tradução cultural perpassa toda essa compreensão e foi usado neste trabalho para pensar nas experiências culturais dos alunos surdos. Fazendo uma analogia às colocações de Hall (2003), digo que se trata de experiências culturais cada vez mais mistas e diaspóricas ou culturas surdas que não são, mas estão sendo, tendo como *locus* os contextos de enunciação. Esses argumentos ajudam a questionar a própria denominação “cultura surda”, vista em alguns casos como um fenômeno fechado “auto-gerado”, distante das experiências culturais das pessoas ouvintes.

Para assentar a discussão em uma noção menos abstrata, retomo uma situação que caracteriza as misturas culturais e as indefinições que os hibridismos da tradução cultural promovem nos grupos. Num quadro exibido no dia 28 de maio de 2010, por um programa na televisão,²² fora apresentada uma matéria cujo título aproximava-se de algo como “misturas culturais”. Trago um excerto de fala que consegui registrar a partir de uma cena na qual aparecia um índio conectado a um site de relacionamento, escrevendo a seguinte mensagem no seu *notebook*: “sou índio, estou aqui ao lado do meu pônei, tomando meu *milk shake*”.

Essa afirmação causou estranhamento para a pessoa com a qual o índio se comunicava, mas mostra os matizes de uma sociedade planetarizada/globalizada e do caráter híbrido das culturas que nos atravessam. Mostra, de igual maneira, as singularidades dos indivíduos mesmo vivendo em contextos (não)específicos. A fala do índio é ilustrativa da mistura entre culturas, mas não só da mistura, também das traduções, ressignificações, das mudanças, dos dilaceramentos dos ganhos, das perdas que coexistem e habitam a condição humana, no embate/encontro com as diferenças. Diferenças que, segundo Bhabha (2007, p. 20), “não devem ser lidas apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos pré-estabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição”.

Os olhares, as elucidações sobre a surdez, sobre a chamada cultura surda e sobre a cultura, em uma perspectiva mais ampla, oriundos do diálogo realizado com as vertentes acadêmicas aqui postas, encaminharam a discussão para o tratamento dado à surdez e ao

²² Programa “Fantástico” exibido pela Rede Globo, em maio de 2010.

catagorema cultura surda, no percurso da história, focalizando o campo socioeducacional. A revisão da história além de permitir entender a trama e o drama histórico no qual estiveram envolvidas as pessoas surdas, ou seja, como foram apreendidas no percurso histórico, permitiu atentar para os possíveis desdobramentos desse fato, na relação que essas pessoas vêm estabelecendo com a chamada cultura surda. São essas questões, portanto, que constituem o capítulo a seguir.

3. TRAMA E “DRAMA” SOCIOEDUCACIONAIS DA SURDEZ: “SINAIS” E MOVIMENTOS DA/NA HISTÓRIA

Além das razões apresentadas acima, que justificam a condução para esse foco discursivo, está o fato de ser o campo socioeducacional o ponto de partida de onde foram retirados os sujeitos da pesquisa e de igual forma o campo de chegada, para o qual se espera que esta investigação possa contribuir, especialmente, no âmbito da escola e da surdez, envolvendo aspectos culturais.

Essa retomada histórica permitiu rememorar a condição a que estiveram submetidas as pessoas surdas nos contextos socioeducacionais, dos quais foram subtraídas condições essenciais para atender às especificidades dessas pessoas. Possibilitou, também, o entendimento de que esse fato ajudou a desencadear “os movimentos surdos”²³. Tais movimentos se constituíram no prenúncio da eclosão, em nível nacional e internacional da “autoafirmação surda”, ou daquilo que as pessoas surdas defendem como “o jeito de ser surdo”²⁴; da defesa da língua de sinais e dos movimentos em favor das identidades e culturas surdas, temas que são alvos de atenção neste estudo.

A realidade instituída no contexto histórico revela, assim, as imbricações entre o (não) feito na educação de surdos e na sociedade, ou feito de forma equivocada, e o (re) feito em consequência dessas atitudes. Porém, não estou falando de uma relação direta e inexorável – como o faz a visão presentista da história (BUENO, 1998). Para Bueno (*op. cit*) é por essa ótica cumulativa e progressivista que os problemas relacionados à surdez são analisados em algumas teorias, ideia que ele refuta, pois vê como consequência disso o surgimento de observações reducionistas. Essa afirmação vem acompanhada do alerta sobre a descontextualização e a falta de críticas cuidadosas nas análises históricas, considerando-as atitudes perigosas, pois conduzem a rótulos maniqueístas e ao encapsulamento da análise sobre a surdez nas relações de causa e efeito. Para ele, seria mais admissível pensar que as organizações socioestruturais contribuíram/contribuem para delinear concepções de linguagem e de surdez.

²³ Sigo o pensamento de Klein (2001, p.1) para dizer que, ao falar em movimentos surdos, “não estou me referindo ao conjunto generalizado de surdos [...] mas grupos determinados, em sua maioria de centros urbanos que tiveram acesso à escolarização”. Complemento dizendo que são grupos que se movimentam em prol de uma “cultura surda”.

²⁴ As aspas aqui são importantes para que a expressão não sugira que defendo a seguinte ideia: esse ou aquele comportamento é próprio da pessoa surda. Estou repetindo um termo usado pelo coletivo surdo envolvido em movimentos surdos.

Nessa contextualização, o autor chama atenção para os pressupostos que centralizam a língua de sinais como o expoente central para a libertação do surdo, afirmando que “o sinal, visto como redenção do surdo numa sociedade extremamente injusta”, (BUENO, 1998, p.47), torna-se também mecanismo de dominação, porque ganha relevo em relação às questões estruturais, econômicas e políticossociais que são elementos constituintes dos sujeitos sociais.

Concordo com o autor que, se é certo que se lance um olhar sobre a história para entender como foram se organizando as mentalidades sobre os surdos e sobre a surdez, de igual modo essa história deve ser vista por uma visão crítica e por uma trilha sinuosa. Na direção desses mesmos pressupostos, lembro com Rodrigues (2005) que a sensibilidade também ajuda a compor a história. Esse dito, aqui interpretado, é pertinente porque ajuda a entender que os processos histórico-culturais não estão desvinculados da sensibilidade e compreensão a respeito da surdez, o que significa dizer que a história precisa estar “viva” com toda a sua riqueza de sinuosidades, vinculada ao momento pelo qual está desenhada e ao qual desenha, entendida por todos os vieses, inclusive sob a perspectiva de quem a interpreta.

Diante disso, fiquei atenta à forma de trazer a história para esse contexto discursivo para não ficar somente como expectadora e não trazer uma visão na qual os fatos aparecem evitados de um julgamento moral e maniqueísta da existência, ao estilo de Zoroastro²⁵. Não quero, sob nenhuma hipótese, lançar mão dessa visão como meio de análise da história que envolve a relação surdo-ouvinte, colocando de um lado “anjos” e do outro, criaturas “demonizadas”.

Ilustro esse ponto de vista com a afirmação de Engels (1990, p. 78) quando afirma que:

[...] se nada ganhamos com os conceitos de verdade e erro, menos ainda alcançamos com os de bem e mal. Esta antítese move-se pura e exclusivamente, dentro da órbita moral, isto é num terreno que pertence a história da vida humana, onde já sabemos que pouquíssima verdades definitivas e inapeláveis podem fecundar. As ideias do bem e do mal variaram tanto de povo para povo, de geração para geração que, não poucas vezes chegam a se contradizer abertamente.

Levando adiante essa compreensão, evitei alinhar a minha interpretação às narrativas históricas positivistas as quais trazem para os cenários discursivos eventos considerados sublimes e personagens encapsulados em atos de heroísmo e de abnegação, como se, individualmente, fossem desencadeadores de mudanças na história.

²⁵ Pensamento no qual o universo é dividido pela luta entre o bem e o mal, aparecendo de um lado os bons sujeitos, “os anjos” ou boas ideias e, do outro, os perversos, demonizados, ou ideias consideradas más.

Sá (2006) diz nesse sentido que é comum ver a história educacional alusiva à surdez narrada mediante fatos e lutas heróicas, tanto dos educadores, quanto dos surdos. Afirma que é fácil perceber, nas narrativas sobre a história dos surdos, descrições de atitudes compassivas advindas de pessoas abnegadas, “cuidadores” dos surdos” e, por outro lado, a luta fervorosa dos surdos para libertarem-se dos ouvintes, sem que sejam colocados na pauta discursiva outros aspectos insertos na dinâmica social.

Os argumentos aqui postos ajudam a pensar que, embora a história da educação de surdos esteja coberta por episódios negativos, elas próprias - a história e a educação – e os seus agentes, constituíram-se e se constituem em elementos importantes para gerar reivindicações em prol de mudanças. Quando cito a imbricação entre a história e a educação, estou referindo-me à mistura entre a vida e educação, reiterada por Brandão (2007, p. 11):

Ela [a educação] ajuda a pensar tipos de homens, mais do que isso ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda a educação participa do processo de produção de crenças e ideias de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Com base nas asserções colocadas, defendo duas ideias: que o labirinto seguido pela forma de apreender a surdez, no campo educacional, não deve ser tomado por uma visão linear; e a seguinte: esse tema adquiriu relevância neste estudo, fornecendo amparo teórico para levar adiante discussões que se estendem ao longo desta investigação e da escrita desta tese.

3.1 NAS ROTAS SINUOSAS DA HISTÓRIA DA SURDEZ: AVANÇOS, CONTROVÉRSIAS E RETROCESSOS

Para pensar sobre as “tramas e os dramas” movimentados na história em relação às pessoas com surdez, juntamente com os antagonismos que lhes são peculiares, sigo, principalmente, o histórico traçado por Moura (2000), Skliar (2003), Sá (2006), Silva, A. e Nembri (2008), Sacks, (2010), Soares (1999), dentre outros autores que informam sobre a condição do surdo nesse trajeto. Evitando a exaustividade da escrita, a história foi apresentada a partir de eventos que podiam correlacionar-se ao tema central dessa investigação, sublinhando maiores detalhes, a partir da década de 1920.

A revisão histórica ajudou-me a enfatizar as lógicas que mais se evidenciaram na tradução da história socioeducacional da surdez: a primeira é que nunca existiu unanimidade em relação à forma de pensar a surdez, embora se saiba que, em cada período, havia prevalência de um olhar sobre o outro. A segunda é que esse fenômeno sempre esteve atrelado à desvantagem social. Essas representações desfavoráveis eram relacionadas à falta da fala e engendradas pelas vias econômicas, culturais, políticas e ideológicas.

Nesse sentido, na história, a surdez foi abordada por um viés socioetnocêntrico, trazendo a condição da sociedade majoritária - o ouvir e o falar - como o parâmetro a ser alcançado. A relação estabelecida entre a fala e a expressão do pensamento acarretou a disseminação de ideias equivocadas em relação às pessoas que têm a surdez, por conseguinte, mecanismos corretivos foram organizados a partir de uma abordagem estritamente médica, no intuito de “consertar” o indivíduo que tem essa diferença sensorial.

As compilações sobre esse tema mostram que esse pensamento reducionista foi desenhado em todos os períodos históricos, perpassando todos os séculos. Na Antiguidade, contemplando a Antiguidade Tardia²⁶ e a Idade Média, os valores dos gregos, romanos e da igreja cristã ecoaram no tratamento e apreensão dos surdos e da surdez, gerando maus tratos desprezíveis, atrocidades, até a eliminação sumária.

Paulatinamente, as pessoas com deficiência, considerados subhumanos, foram se desprendendo das amarras dos “poderes naturais” ou da “fúria divina”, crenças próprias da Idade Média. Porém, no Renascimento, ainda eram usados para divertir os monarcas. O Iluminismo, com a visão marcada pela legitimação da ciência, incorpora às noções de deficiência os conceitos de doença e cura, com o objetivo de superar as “imperfeições” humanas. Foi uma época de práticas higienistas, nas quais as pessoas com deficiências eram retiradas do cenário social mediante a criação de asilos, hospitais psiquiátricos, dentre outras instâncias que isolavam os sujeitos sociais, “desviantes da norma” (JANNUZI, 1992).

No âmbito educacional, as notícias mais efetivas para as pessoas com surdez surgem a partir do século XVIII. Segundo Moura (2000), essa época é considerada áurea para os surdos, adjetivação que encontra ressonância nas informações sobre o crescimento do número de escolas e no registro da presença de professores surdos nessas instituições. As atitudes de negligência foram atenuadas nesse período e, conseqüentemente, os indivíduos surdos adquiriram autonomia, emancipação e conseguiram experienciar profissões e posições antes não vivenciadas (SACKS, 2010).

²⁶ Termo polêmico criado e defendido por Le Goff (2005). Foi apresentado o Termo Primeira Idade Média para substituí-lo.

Nesse mesmo contexto, cabe dizer que a atmosfera social da época possibilitou a quebra de unanimidade em relação à oralização dos surdos, paradigma defendido até aquele momento, nos contextos educacionais, começando a delinear-se certa oposição entre os defensores do oralismo e do gestualismo. No âmbito da corrente não oralista é ressaltado o trabalho realizado pelo abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que aprendeu com surdos na rua de Paris os sinais por eles utilizados, criando, a partir desses sinais e da língua falada, os sinais metódicos ou a gramática da língua de sinais, adequando-a à língua oral francesa.

L'Épée é considerado como um dos educadores que deu grande impulso à linguagem gesto-visual na educação dos surdos, embora para Wrigley (1996), ao asilar esse coletivo em uma instituição específica, distanciando-os da sociedade majoritária, esse educador também favoreceu o controle dos surdos pelos ouvintes. Embora com as mudanças registradas no século XVIII, nas quais o gestualismo ganhou destaque, o oralismo sempre se manteve presente, fato que se evidencia até os nossos dias, demarcando alternâncias entre as abordagens comunicativas na educação de surdos.

No século XIX, mais uma vez, essa última abordagem ganhou centralidade nos contextos socioeducacionais, tomando por base uma concepção de surdez na qual a notícia dominante era a deficiência, acompanhada das noções de incapacidade e dependência, em decorrência da falta da fala. Nesse sentido, o oralismo era acionado como artifício de inserção das pessoas surdas na sociedade.

A história oficial mostra que a expansão dessa abordagem que acontecia em vários pontos geográficos, nesse século, se fortalecera também na Itália. O governo italiano, em consonância com o que vinha acontecendo em outros países, objetivava a formação de um estado único. Diante disso, propôs a alfabetização de toda a população do país visando à coesão nacional e linguística. Com esse propósito, a aceitação da língua de sinais demarcaria e instituiria, no país, um grupo diferente: o grupo dos surdos, condição que não era bem acolhida por aquela sociedade; portanto, o entendimento que sobrepujava é que essa língua deveria ser extirpada para favorecer a homogeneização da população.

Esse é um dos eventos que ilustra a existência de uma configuração social favorável ao que foi considerado o mais importante evento na educação de surdos - o II Congresso de Milão, realizado em 1880 do qual saiu a orientação para o uso da língua oral e a proibição da língua de sinais, nas escolas. Skliar (1997, p.109) avalia que esse Congresso seccionou a história da educação de surdos em duas temporalidades, indo a primeira de meados do século

XVIII até a primeira metade do século XIX, quando a língua de sinais estava no cenário educativo, e a segunda “[...] que vai desde 1880, até nossos dias, com predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação de surdos se reduz à língua oral”.

A partir de um olhar excessivamente clínico, depois desse período, a surdez passou a ser enfatizada, socialmente, como uma doença a ser curada e os surdos como anormais, perspectiva que contribuía para que esses sujeitos apresentassem comportamentos infantilizados e desenvolvessem, secundariamente, comportamentos de dependência (MOURA, 2000). Sabendo que a visão não pode ser unilateral, cabe ressaltar que tal evento também acarretou ganhos civis para os surdos, como o direito de assinar documentos, o que os tirou do desprezo social ao qual estavam submetidos (LACERDA 1996).

A mentalidade socioetnocêntrica que entrelaça a surdez à noção de déficit cognitivo prevaleceu no século passado. Nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, psicólogos que estudavam o comportamento das pessoas surdas exibiam resultados de pesquisas nos quais a surdez e a inabilidade intelectual tinham correspondência unívoca. Os resultados eram inconsistentes, porque foram obtidos e divulgados sem uma avaliação encorpada do modelo de educação e de sociedade existentes, ou seja, sem levar em conta outros aspectos que poderiam gerar o aparecimento de comportamentos atípicos entre quaisquer pessoas, mas, ainda assim, influenciaram a percepção sobre a surdez, ajudando a subestimar a capacidade das pessoas surdas.

A década de 1960 foi marcada pela ebulição dos grupos considerados menos favorecidos, incapacitados, como as minorias étnicas e linguísticas. Estavam em ascensão: o movimento pelos direitos da população, o ativismo político, o movimento hippie e a libertação sexual das mulheres, dentre outros movimentos. Em meio a esses movimentos de “orgulho” e “libertação”, (SACKS, 2010), nascia o respaldo científico para a língua de sinais e os movimentos em favor do “jeito de ser surdo”.

A partir desse período, a história sinuosa da surdez e da educação dos surdos faz outros contornos com o trabalho de William Stokoe em *Sign Language Structure* (SACKS, 2010), o primeiro estudo científico voltado para a comunicação gesto-visual dos surdos. A língua de sinais que, até então, era considerada como mímica ou pantomima, foi apresentada por Stokoe sob novas perspectivas, mostrando que, contrário ao que se dizia, constituía-se em língua uma vez “[...] que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições” (SACKS, 2010, p. 70).

Nesse mesmo contexto, outros estudos constatavam que crianças surdas, filhas de pais surdos, que só usavam sinais na comunicação, tinham melhor desempenho na escola que crianças surdas filhas de pais ouvintes. Esse dado deu maior status à língua de sinais, porque ajudou a perceber a sua importância como língua, ou como “complexos símbolos abstratos, com uma estrutura interna complexa” (SACKS, 2010, p. 70-71).

No início da década de 1970, o clima social deu margem ao surgimento de outro método ou filosofia na educação de surdos - a comunicação total (Total Approach). Tal perspectiva pressupõe o uso da fala dos gestos, da língua de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital, ou seja, qualquer recurso que possibilitasse a comunicação para educandos com surdez. Para alguns autores (SÁ, 2006; MOURA, 2000) esse foi mais um mecanismo para conduzir o surdo à oralidade. Embora essa corrente tenha dinamizado muitas reflexões, contribuindo para se entender a língua de sinais como a língua natural dos surdos, os resultados escolares dos surdos, por ela orientados, não foram animadores²⁷.

Sob a justificativa de traçar um novo caminho para o surdo que o ajudasse de fato a desenvolver-se social e academicamente, surge nos Estados Unidos, no final da década de 70, o modelo bilíngue de educação para surdos ou bilinguismo. É possível inferir que esse modelo constitui-se como um movimento social que se ainda não tem alterado as práticas em muitas escolas, tem, ao menos, levantado polêmicas e influenciado, sobremaneira, tanto a percepção da sociedade sobre o surdo, quanto a do surdo em relação à própria imagem. Esclarecendo melhor essa abordagem, Lacerda (1996, 77) afirma que:

[...] nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes a prendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve a sua competência linguística, numa língua que lhes servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário como segunda língua, tornando-se bilingue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo.

As abordagens educacionais e as interpretações sobre a surdez caminham lado a lado, retroalimentando-se, concomitantemente. Essa imbricação deu/dá vazão à mudanças nas concepções e nas formas de fenomenalizar a surdez, que ganharam maior expressividade a

²⁷ Silva, A. (2008) pontua, nessa direção, que os surdos não aprenderam os sinais a partir desse método ou ideologia de ensino porque os sinais, na forma coloquial, já eram utilizados pelos surdos, no cotidiano, bem antes da implantação desse modelo. Também fora observado que o insucesso era devido à impossibilidade de sobreposição fala /sinais, ou seja, com estruturas frasais diferenciadas era impossível fazer o uso simultâneo das duas línguas: de sinais e da língua oral.

partir da última década mencionada. Sacks (2010, p.125) referenda essa afirmação, lembrando que

[...] depreciação surda, submissão surda, passividade surda e, até mesmo, vergonha surda eram extraordinariamente comuns antes da década de 1970. [...] e foi preciso o dicionário de Stokoe e a legitimação da língua de sinais pelos linguistas para permitir o início de um movimento em direção à identidade surda e ao orgulho surdo.

Essa mudança de mentalidade também trouxe preocupações em relação às terminologias adotadas para se referir às pessoas com surdez. São utilizados os termos: “deficiente auditivo”, mais comumente utilizado na visão clínica; “Surdo” grafado em maiúsculo ou “surdo” em minúsculo²⁸, convenção proposta por James Woodward em 1972, para quem o termo grafado em maiúsculo reportava-se aos surdos que compartilhavam a American Sign Language (ASL) e uma cultura. Grafado em letra minúscula caracterizava o surdo pela perda auditiva (MOURA, 2000).

As mudanças se intensificaram na década de 1990, sendo notáveis as de cunho estrutural e atitudinal na educação de surdos. Os temas que suscitavam reivindicações por parte das minorias, vinculados à marginalização, discriminação e a pobreza para os quais já se tinha despertado, ganharam maior sustentabilidade nesse período, quando “políticas de inclusão social” foram fomentadas em todo o mundo e transpostas para o campo educacional.

“A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: promovendo Necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jontiem na Tailândia, em 1990 e, posteriormente, a “Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais”, ocorrida em Salamanca na Espanha, em 1994, foram eventos destinados a discutir a inclusão no campo da educação. Desses encontros foram geradas proposições que deveriam ser transformadas em políticas inclusivas, nos vários países signatários dessa política. O propósito maior dessas iniciativas foi a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais²⁹ - NEE - em salas de aula comuns, assunto que é movido por muitas controvérsias e polêmicas, principalmente, no campo da surdez.

²⁸Moura (2000) também utiliza o termo Surdo (grafado com s maiúsculo) para identificar as pessoas surdas a partir da língua, cultura e da diferença. Com “s” minúsculo refere-se aos surdos pela perda auditiva.

²⁹Esse é o termo utilizado nos documentos normativos mais recentes que propõem a inclusão educacional, para se referir aos alunos que têm deficiência ou outras necessidades. Concordo com Torres González, (2002) quando diz que é preciso avançar na reconceitualização do termo necessidades “educativas” especiais, indo na direção do respeito às individualidades e da cultura da colaboração, na Escola, porque isso incidirá na formação dos professores e na melhoria do ensino. Entretanto, entendo que a terminologia “necessidades educacionais especiais” dá margem a alguns avanços, como por exemplo: retirar o foco da deficiência do aluno e centrar-se na escola, imputando-lhe a responsabilidade de investir em aparatos e estratégias que favoreçam à aprendizagem e permanência do educando.

É inegável, portanto, que, a partir do século XX, algumas mudanças mais significativas vêm acontecendo, dando vazão a outras posturas e ações políticas em relação à surdez: a língua de sinais ganhou terreno expandindo-se entre os surdos e, do mesmo modo, o bilinguismo ganhou destaque no campo educacional. Esses fatores originaram discussões sobre a identidade e questões culturais, ajudando na organização de movimentos que valorizam a militância em favor de uma “cultura surda”.

As pesquisas, em torno da língua de sinais, ajudaram a tirar as pessoas com surdez da condição de expectadores para se organizarem na luta pelo direito de uso dessa língua. Santana (2007) diz que o status conferido à língua de sinais - de linguagem para língua e/ou de primeira língua para os surdos - além das mudanças linguísticas, trouxe consequências socioculturais positivas para esses indivíduos, porque em uma sociedade em que a fala dá para o sujeito a condição de “normalidade” e a falta dela impõe uma condição contrária, possuir uma língua é adquirir empoderamento.

Nesse sentido, a pessoa com surdez passa de um sujeito “sem-língua”, como já fora considerado, para ser olhado como um sujeito de linguagem (SANTANA, *op. cit*), por vezes, bilíngue (como é o caso dos surdos que usam a língua do seu país e a língua de sinais). Uma ideia subjacente a essa mudança é que a suposta “anormalidade” do surdo é transformada em diferença e, em consequência, a surdez passa a ser vista por uma alteridade positiva.

Mediante essas configurações políticas e socioeducacionais vinculadas à surdez, emergem os movimentos surdos definidos por Klein (2001, p.1) como “movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura”. Para Carilissa Dall’ Alba (2012) educação e movimentos surdos andam juntos, pois quando acontece um movimento surdo, a escola de surdos faz parte do movimento e tem prestado apoio a essa questão. Vou além dessa modalidade de atendimento, citada pela autora, porque entendo que a escola como um todo está envolvida nessa pauta, se não apoiando os movimentos, mas inserida na luta como um dos pontos de problematização.

Parece certo afirmar que o vasto processo de lutas, revestido de comemorações, reivindicações, resistências e insatisfações no campo socioeducacional foram atitudes direcionadas ao que era/é entendido como tentativas de fixação de uma hegemonia ouvinte, constituindo-se nos movimentos surdos. Para Klein (2001, p. 1)

A comunidade surda vê nos movimentos surdos uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas ouvintistas, até então hegemônicas nos diferentes

espaços educacionais, sociais e culturais, como também, um espaço de luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais e das identidades surdas.

Assim, as pessoas surdas envolvidas nesses movimentos parecem concebê-los como campo de emancipação política, no qual buscam definir condições a respeito da surdez: a língua a ser compartilhada no grupo, as escolas idealizadas, os agrupamentos, etc. No mesmo contexto, selecionam espaços tais como associações, ou outros forjados com a finalidade de amparar fisicamente o grupo. Os sujeitos deste estudo também optaram por um espaço com esse fim, sendo o CAP um dos espaços eleitos para os encontros surdo-surdo e afirmação do que convencionaram chamar e interpretar por “cultura e identidades surdas”.

Embora as questões que se evidenciam nos movimentos surdos guardem semelhanças e fidelidades epistemológicas, pois muitas experiências no que dizem respeito às lutas se repetem entre os grupos de surdos em diversas partes do mundo, outras questões ampliam-se ganhando contornos diferentes a depender dos locais nos quais se desenvolvem. A articulação desses movimentos acontece, mundialmente, sob a égide da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf - WFD), sediada na Finlândia, cuja criação, no início da década de 50, foi outra condição importante conquistada pelas pessoas surdas no século passado³⁰.

Não é demais pontuar que nesse fragmento da história socioeducacional dos surdos foram percebidos avanços e retrocessos e que vários foram os trajetos seguidos, levando a ideologias e decisões políticas diferenciadas no que concerne à compreensão e à forma de lidar com a surdez. Fica claro, nesse sentido, que as experiências sociais e educacionais – as tramas e os “dramas” da história refletem na articulação dos grupos, no crescimento das lutas em defesa dos anseios e necessidades dos surdos, que, de igual maneira, alimentam as políticas sociais e educacionais para o mesmo grupo. Assim, a articulação entre educação e a participação política e social dos surdos desencadeiam mudanças epistemológicas que se evidenciam no campo educacional político, cultural e outros.

Dando mais um passo no caminho, para retirar da história da educação e apreensão social dos surdos elementos discursivos que sejam importantes para este estudo, cabe falar

³⁰Tal federação, através dos seus membros, articula-se a organismos “maiores”, o que possibilita para esse coletivo intervenções em eventos importantes ligados à surdez. Um episódio importante, nesse âmbito, foi a mediação da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf-WFD) nas preconizações da UNESCO, em 1984, sobre o acesso à língua de sinais para que as crianças surdas tivessem contacto com essa língua, o mais cedo possível.

brevemente da educação do surdo no Brasil, contexto maior que abriga a cidade onde fora realizada esta pesquisa.

3.1.1 E a surdez no Brasil, uma história de (des)continuidades

A educação de surdos no Brasil, tal qual em outras nações, esteve também comprometida muito mais com as habilidades linguísticas dessa população, refletindo a relação feita entre o desenvolvimento da fala e o desempenho intelectual, do que com o conhecimento em geral. As experiências iniciais que aconteceram no Imperial Instituto de Surdos Mudos, fundado em 1857, no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de surdos – INES traziam a clínica para a educação de surdos e insistiam na correção da “incapacidade para falar”.

Contudo, ainda com essa conduta, o INES foi também um lugar de disseminação da língua de sinais, pois os sinais persistiram nesse espaço de maneira informal, por um longo período. Essa constatação, além de revelar as assimetrias de poder e a substituição do conhecimento pelos treinos da língua oral, revelou, também, a insistência/resistência dos surdos em relação à língua de sinais e ainda referenda a escola como mais um espaço de reivindicações para o reconhecimento dessa língua e para a organização da “militância surda”.

Merece realce, na direção dessas asserções, a forma como as abordagens educacionais para a educação da pessoa surda - oralismo, comunicação total e o bilinguismo – foram/são concebidas pelas escolas no Brasil, ganhando notoriedade o fato de que as abordagens sempre coexistiram na educação do surdo brasileiro. O questionamento, aqui, vincula-se à falta de discussões sobre as filosofias que subjazem em cada uma das abordagens. Outra dificuldade inteiramente imbricada nesse âmbito foi/é a negação da surdez, ou a negação do sujeito surdo como um indivíduo singular, com necessidades e interesses particularizados, a exemplo da especificidade linguística.

Contextualizando, cabe lembrar que as iniciativas em relação ao atendimento educacional dos surdos no Brasil andaram a passos lentos, até 1960 (BUENO, 1993). A partir desse período, a educação brasileira teve um impulso e, dentro dela, a educação de surdos cresceu significativamente, demarcando um aumento no contingente desses alunos na escola. Embora com o ânimo deixado por esse dado, sabe-se que ele ainda é incipiente e que, nesse contexto, a língua de sinais foi subestimada no Brasil durante muito tempo. A ideia

sustentada, e presente ainda hoje nas ações de muitos educadores, e familiares, era/é a de que os gestos trazem/trariam prejuízos ao desenvolvimento da pessoa surda.

Na década de 80³¹, sob a égide de movimentos internacionais, foi criada no Brasil a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS)³². Essa Instituição sustenta argumentos em favor do uso da Libras para os surdos brasileiros. Apoiados por essa Instituição, grupos de pessoas surdas passaram a reivindicar o uso da língua de sinais na sala de aula e em todos os eventos e locais nos quais estivessem presentes, a exemplo de congressos, igrejas, escolas, seminários e/ou nas repartições públicas.

Muitas iniciativas foram tomadas a partir da década de 90 para favorecer a condição socioeducacional dos surdos brasileiros; o governo federal brasileiro, pautando-se nas iniciativas dos próprios surdos e nos debates internacionais, vem organizando algumas ações na área dos serviços públicos, no bojo do que denomina “políticas de inclusão social”. Nesse contexto, está inserida a implantação da política de inclusão educacional, tema que não é recente e nem originado no Brasil, mas que ganhou expressão, principalmente, no final do século passado e ampliou-se na primeira década do século XXI. Miranda, T. (2012, p. 127) diz, nessa direção:

a inclusão hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livres das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo.

Esses pressupostos circundam as iniciativas do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³³, que substituiu a Secretaria de Educação Especial MEC/ SEESP, cujos objetivos caminham na direção de uma escola inclusiva, propondo o atendimento educacional especializado para

³¹ Isso aconteceu em 1987. Nesse ano, a secretaria da Assembleia Geral das Nações Unidas propôs um encontro no qual estiveram presentes muitos participantes convocados. Dentre as decisões tomadas, entrou em vigor uma resolução que preconizava o reconhecimento dos surdos como minoria linguística, com uma língua própria – a língua de sinais. No encontro, também foram validados os serviços de intérpretes sempre que necessário (Wrigley, *apud* Moura 2000).

³² Órgão não-governamental que nasceu com caráter político, visando a garantir a articulação dos surdos em relação à luta pelos seus direitos. A FENEIS respalda as iniciativas de grupos de surdos organizados, em nível nacional, tornando-se referência para as reivindicações e para o “reconhecimento político” da surdez.

³³ Tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais”. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 24 de março de 2013.

alunos com surdez. Por essa perspectiva, o educando surdo deverá frequentar a escola junto aos ouvintes tendo um período adicional, em turno oposto ao que está matriculado, para receber o Atendimento Educacional Especializado.

A justificativa do MEC para oferecer essa modalidade de atendimento educacional repousa na defesa de que ambientes educacionais heterogêneos são fecundos para a efetivação de trocas simbólicas, imprescindíveis para o desenvolvimento da cognição (POKER 2001). Nessa perspectiva é inserida a educação com base no bilinguismo que deve ser colocada em prática, subsidiada pelo Atendimento Educacional Especializado. Para tal atendimento são destacados três momentos de organização e efetivação didático-pedagógico: “momento do Atendimento Educacional especializado em Libras na escola comum” no qual os conteúdos são transmitidos em Libras, preferencialmente por um professor surdo; “momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Libras na escola comum, que se traduz por aula de Libras para todos os alunos surdos, por professores ou instrutores surdos que devem levar em conta o que o aluno já conhece da Libras e o “momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa”, traduzido pelas discussões cotidianas sobre as especificidades dessa língua. Esse momento deve acontecer com os alunos surdos em um horário diferente do que estuda, na turma comum (DAMÁSIO, 2007).

É oportuno registrar que as pessoas surdas e estudiosas da área têm se posicionado em relação a essa questão, dividindo-se entre aqueles que rejeitam a proposta de uma escola inclusiva, tal como propõe o MEC, e aqueles que a aceitam. Para alguns autores, (MOURA, 2000; SÁ, 2006; SKLIAR, 1998), essa proposta de inclusão é uma forma de adaptação, forçada, dos surdos ao meio social do ouvinte. Sob esses olhares, a inclusão de surdos nas classes regulares está na contramão da história porque a consideram uma iniciativa normalizadora que os impede de viverem “a cultura surda” e de tomarem decisões importantes em relação à libertação de posturas ouvintistas.

Alguns segmentos surdos corroboram esse pensamento e transformam “a não inclusão educacional”, em mais uma bandeira de luta, sobrepondo a essa discussão a opção por escolas de surdos e, com isso, adotando determinadas condutas e valores alusivos a essa discussão. Vale ressaltar, nessa mesma discussão, que essa postura de luta e engajamento não é um fenômeno generalizado entre esse segmento, pois enquanto alguns surdos movimentam-se em busca dos seus direitos, muitos deles desconhecem qualquer iniciativa ligada a essas discussões.

É importante lembrar, nesse caminho, que as elucidações a respeito da educação inclusiva, na maioria das vezes, aparecem com caráter prescritivo, o que compromete o trabalho educacional, gerando dificuldades para as pessoas surdas que, diante disso, não obtêm sucesso. Na prática, há propensões sociais e políticas para apologias a uma escola inclusiva idealizada, apresentando, subliminarmente, um sujeito surdo irreal com necessidades fictícias.

Por outro lado, concordo com Oliveira, I. (2007), que ainda incipientes as iniciativas de uma educação inclusiva carrega sinais de positividade, porque ajuda a repensar o direito ao acesso de todos os alunos na escola, direito antes negado sob a alegação de que a escola não estava apta a receber alunos com deficiência. Assim, os alunos “[...] de invisíveis passaram a ser visíveis, de não-problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização” (Idem, *ibidem*, p. 39). Sob o meu entendimento, o cerne dessa discussão não deveria ser a problematização do afastamento, ou não, de surdos e ouvintes nos espaços educacionais, mas a organização de meios para que os dois segmentos possam estar juntos, sem prejuízos na aprendizagem e sem desprezar as especificidades de ambos.

As políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil, se não têm conseguido grandes resultados têm, ao menos, contribuído para a concretização de grandes debates no campo educacional. Miranda, T. (2012, p.126) diz nesse sentido que

[...] essa mudança de paradigmas pela qual passa a Educação Especial numa perspectiva inclusiva e o acesso de alunos com necessidades especiais na escola regular vêm demandando da comunidade educacional, universidade e escolas fomentar ações inovadoras que promovam práticas pedagógicas que atendam as singularidades dos estudantes em diferentes lugares/espços educativos.

Assim, embora perpassados por muitas contradições, alguns resultados das políticas de inclusão já podem ser notados no século XXI. É possível dizer que diante de condições precárias, por vezes adversas, emergem lutas, acordos, desacordos, discordâncias, reivindicações, iniciativas - tramas e “dramas” no campo socioeducacional – ajudando a delinear posturas que repercutiram na forma como as pessoas surdas começaram a traçar as suas experiências no âmbito da educação, no Brasil.

Nesse sentido, é interessante realçar o surgimento das associações de surdos, originadas da dinâmica dos encontros que se davam fora da sala de aula, renunciando o fortalecimento de uma organização social e política dos surdos brasileiros. Essas associações eram/são espaços nos quais a língua de sinais e a chamada cultura surda eram/são defendidas.

Para Strobel (2009, p. 78), o espaço cultural mais conhecido de todos os surdos são as associações. Assim, as interações dos surdos com os seus pares, nesses espaços, tocam na base das intenções desse coletivo³⁴.

Com efeito, os “agrupamentos” refletem as intenções dessa categoria em denunciarem as opressões sentidas em decorrência da imposição da língua oral e, conseqüentemente, refletem atitudes de defesa da língua de sinais e de uma cultura própria do coletivo surdo. Nessa direção cabe informar que, na cidade onde se realizou este estudo, várias associações de surdos e/ou espaços de encontros e discussões foram estruturados ao longo dos anos, configurando-se, também, como um local de reivindicações e de afirmação da surdez na perspectiva cultural.

Na década de 90, essas posturas foram potencializadas. As pessoas surdas juntaram-se a outros segmentos da sociedade civil que se articularam sob configurações étnicas, religiosas, linguísticas ou outras, lutando contra a exclusão social derivada de políticas neoliberais. Thoma e Klein (2010, p. 110) dizem que esse período pode ser lembrado como “o tempo de mobilização e de fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil”.

Essa informação pode ser ilustrada pelo V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, organizado em Porto Alegre em 1999, um dos eventos de destaque para as reivindicações desse coletivo, no qual se reuniram surdos brasileiros e de outros países. Das reflexões surgidas, nesse evento, resultou um documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”³⁵(THOMA e KLEIN, 2010), no qual constam proposições para a “escola de surdos”³⁶, aspectos alusivos aos direitos humanos e dos surdos; discussões sobre questões culturais, inserindo, nesse contexto, as discussões sobre a língua de sinais, sobre a comunidade, identidades surdas, artes surdas e sobre a chamada cultura surda; reflexões sobre a atuação de profissionais surdos na educação: professores monitores, instrutores e pesquisadores.

Esses subsídios foram relevantes na criação de políticas nacionais para a educação de surdos e deu suporte às propostas pedagógicas em várias escolas no território nacional. Assim, é inegável a relação entre as reivindicações dos surdos e as mudanças de cunho

³⁴É importante registrar a formação da Federação Mundial de Surdos em Roma, na Itália, sob a tutela da ONU e da UNESCO, em 1951, fato que favoreceu a mesma atitude em outros países, incluindo o Brasil.

³⁵Segundo Quadros (2006), o documento expressa a vontade dos surdos e remonta ao século XVII: educação em escola de surdos em língua de sinais, com qualidade. A inclusão passa a ser entendida como a garantia de que essa escola seja possível.

³⁶ As polêmicas são muitas a esse respeito. Muitos autores defendem a escola de surdos, pois consideram excludentes as políticas de inclusão do MEC.

epistemológico, filosófica, ética e política na educação de surdos, da referida década em diante.

No que diz respeito às políticas públicas, foram criados mecanismos legais como a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em todas as modalidades e etapas; a Lei 10.098 de 23 de março de 1994 que estabelece, no capítulo VII, a promoção de acessibilidade à comunicação para as pessoas com deficiência sensorial, contemplando os surdos, mediante a ênfase na formação de intérpretes, nos Art. 17 e 18. Outra medida adotada foi a oficialização da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que sanciona a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como o meio legal de comunicação para os surdos brasileiros (ART. 1º).

Encadeando a proposta, no dia 22 de dezembro de 2005, entrou em vigor o Decreto de Lei nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), regulamentando a Libras e preconizando a sua inserção como componente curricular na educação básica e nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia. Pelo mesmo Decreto, é regulamentada a formação de professores de Libras e a atuação e formação de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Assim, parece certo dizer que, embora os avanços ainda sejam tímidos, no Brasil, mudanças significativas vêm ocorrendo na vida social e educacional do surdo, abrindo outros pontos no debate e deixando brechas para novas conquistas.

Thoma e Klein (2010) ainda se referindo ao mesmo documento sistematizado no encontro de 1999, em Porto Alegre, apontam, dentre os “ganhos”, a entrada crescente de pessoas surdas no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado e a criação do curso Licenciatura em Letras-Libras, em 2006, coordenado pela comissão permanente do vestibular – COPERVE – da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, na modalidade de ensino a distância.³⁷

Outra dimensão derivada das discussões que marcam a história socioeducacional dos surdos, no país, são os atos públicos, as assembleias, passeatas em parlamentos e nas ruas articuladas por escolas de surdos, ou por grupos de surdos, ativistas, engajados nas discussões sobre a educação de surdos e sobre a “cultura surda” com os seus desdobramentos – a defesa da língua de sinais, as escolas bilíngues etc.³⁸ Segundo Strobel (2009, p. 82), “as comunidades

³⁷ O objetivo central do curso é formar professores para o ensino da língua de sinais, atendendo ao que está prescrito na Lei de Libras de 2002. Na Bahia, estado onde também se situa o campo desta pesquisa, esse curso é oferecido pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Federal do Recôncavo.

³⁸ Uma ilustração desse tipo de ação e da força que representam para os surdos foi a passeata ocorrida nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília, em frente ao MEC, colocando sob contestação a educação de surdos. Nesse contexto, pessoas surdas de todo o país manifestaram-se em defesa do não fechamento do INES e da criação de escolas bilíngues. Mediante as redes virtuais, os surdos articularam-se fazendo um trabalho político de muita repercussão o que culminou nessa

surdas improvisam movimentos para defender a pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, língua de sinais e de valores culturais”.

Para além das problematizações feitas neste estudo sobre os arroubos com os quais a cultura surda é defendida, não é difícil pensar que essas experiências são significativas para as pessoas surdas e que isso se constitui em avanços porque juntos, obviamente, tornam-se mais fortes, abrindo espaços para conquistas no campo da surdez. Contudo e, apesar disso, seria ingênuo não reconhecer as ambivalências que ainda circundam a educação de surdos no Brasil, no século XXI, país que tem propostas e ocorrências multiformes em relação à surdez.

Os fenômenos e eventos elencados ajudaram a compor as “tramas e os dramas” socioeducacionais da história vivenciados pelas pessoas surdas, mostrando que a história tem avanços e retrocessos. Outros desdobramentos podem ser aproximados a esses eventos ou às discussões mais gerais sobre a surdez. Sublinho as formas de se lidar com a alteridade surda, aspecto que sempre esteve subjacente nas “tramas e dramas” da história. Por isso o tema também deu suporte aos movimentos deste estudo, sugerindo os estudos pós-coloniais, ou do pós-colonialismo, como base teórica central para sustentar as elucidações vinculadas aos discursos que contemplam as diferenças e suas derivações.

3.2 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

É certo que sempre há arbitrariedades ao se escolher um tema para debate, mas de igual maneira há também uma intenção de se buscar um mínimo de coerência entre o que se traz e o que se objetiva alcançar. Foi pensando assim que selecionei os estudos pós-coloniais como pilares teóricos neste estudo para dialogar sobre questões centrais, envolvendo a surdez e a cultura, presentes em todo o decurso deste texto.

Os estudos pós-coloniais, apesar de constituídos por uma gama de orientações diferenciadas, singularizam-se pelo esforço de refutarem as “[...] concepções da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA, 2007, p. 239). Visando desconstruir essa visão, a teoria pós-colonial mostra que nas fronteiras de ideias etnocêntricas

ou nos entre - lugares, nos termos de Bhabha (*op.cit*), estão os mais profícuos caminhos para a transformação social e o combate à opressão.

Entendida pelas dimensões históricas e teóricas, a teoria pós-colonial tem como demarcação inicial, na primeira dimensão, a decadência dos imperialismos europeus, destacando-se o britânico e o francês após a segunda Grande Guerra. No campo teórico, demarcando a gênese dessa mesma corrente, estão os movimentos sociais e culturais. Nesse contexto, a vertente pós-colonial reimprimiu novos entendimentos para as categorias empíricas: identidade, etnicidade, raça, linguagem e poder, tomando-as como objeto de estudo.

Seguindo o escopo ao qual essa vertente se inscreve, tem notoriedade os estudos de Frantz Fanon (1925-1961), médico psiquiatra que, mediante atuação psico-política em prol da libertação da Argélia, dava atenção à subjetivação engendrada pelos sujeitos sociais escravizados, fixando a atenção na forma como interiorizavam a dominação e nas respostas dadas a esse processo. A libertação das “mentes colonizadas”, na visão desse autor, aconteceria somente pela reconstrução das subjetividades, por parte dos sujeitos oprimidos, o que poderia acontecer mediante a desconstrução de formações discursivas que corroboravam a opressão.

Fanon (2008) utiliza a metáfora “pele escura, máscara branca” para falar da alteridade colonial, ideia interpretada por Bhabha (2007, p.76) na seguinte perspectiva: “[...] não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial – o artifício do homem branco, inscrito no corpo do homem negro”. Por essa visão, esse processo está marcado por uma condição na qual tanto a alteridade do negro quanto a do branco são forjadas com base nos processos de hibridização.

Tomando por base esse roteiro discursivo os estudos pós-colonialistas deixam em evidência as desigualdades sociais, ressaltando o fosso existente entre os povos mais abastados e os que vivem em situação de muita pobreza. Nessa direção procura intervir nas ideologias opressoras, ajudando a firmar movimentos reivindicatórios de contestação e de emancipação dos grupos sociais marginalizados. Segundo Bhabha (2007, p. 26), essa abordagem dá conta da “[...] autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias”, tornando-se subsídio para muitas discussões que envolvem as minorias, principalmente, aquelas que buscam libertar-se de textos homogeneizadores na sociedade contemporânea. Bhabha (*op. cit*) inscreve nesse panorama: mulheres, negros, pessoas com deficiência, ou indivíduos discriminados pela sexualidade.

A literatura relacionada (COSTA, 2006, BHABHA, 2007, HALL, 2003; PRYSTHON, 2012) mostra que essa vertente ganhou vigor no início dos anos 80, a partir do empenho de autores que se debruçaram sobre a diáspora negra ou migratória, focalizando as migrações originadas de países pobres em direção, principalmente, da Europa Ocidental e da América do Norte. Tendo como campo a crítica literária, firmou-se, em primeira instância, na Inglaterra e nos Estados Unidos, irradiando-se, posteriormente, para outros pontos geográficos e alcançando outras áreas do conhecimento.

Embora com essa demarcação, há consenso sobre a imprecisão do arcabouço teórico no qual se situam os estudos pós-coloniais. Recorrentemente é estabelecida vinculação, na América Latina, aos roteiros discursivos do pós-estruturalismo, pós-modernismo e dos estudos culturais. Nessa direção Costa (2006) afirma que, da primeira vertente, os estudos pós-coloniais assumiram o caráter social do discurso, com base nos trabalhos de Michel Foucault e Jacques Derrida, nos quais os contextos e as posições discursivas dos sujeitos sociais, ou o *lócus* de enunciação, ganham relevo. Essa proposta contribuiu para que vozes antes “silenciadas” pela opressão conquistassem espaços ou para que fossem anunciadas outras condições históricas para a subalternidade, diferentes daquelas divulgadas, na modernidade.

Os Estudos Culturais constituem-se em outra referência importante nesse campo. Boaventura Santos (2004, p. 8) toca no âmago da convergência entre Estudos Culturais e Pós-coloniais ao considerar esses últimos como

[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que tem em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo.

Os estudos culturais também podem ser lidos como um movimento teórico-político no qual tradicionalmente constam as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade e entre essa última e as mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 1998). Considerado um campo de estudos interdisciplinares, abrigam aspectos culturais da contemporaneidade, constituindo-se, também, em uma proposta social e uma política de intervenção que provocam mudanças na sociedade.

Escosteguy (1998) ajuda a compreender que, por essa perspectiva, há uma descentralização ou desierarquização cultural, na qual, as culturas não tradicionais também ganham notoriedade. Nesses moldes, os estudos culturais questionam e ajudam a redimensionar os postulados que se prendem às oposições como baixa cultura, alta cultura,

cultura superior/inferior, e tantas outras polaridades que, nessa construção diádica, dão supremacia ao lado hegemônico. Posicionando-se contrário a essa perspectiva, os estudos culturais ajudaram a desestabilizar noções nordocêntricas da modernidade, mediante a construção de uma política da diferença centrada na valorização do multiculturalismo e dos hibridismos culturais, ajudando a construir os olhares denominados “pós-modernos”. (HARVEY, 2012)

Esses olhares foram incorporados aos estudos pós-coloniais, porém não como planejamento teórico e político, mas como uma condição histórica que rejeita os grandes discursos e demarca o descentramento dos sujeitos sociais (COSTA, 2006). Tomados como categoria empírica, também, realçam os questionamentos sobre as diferenças, tornando o “outro diferente”, “um de nós” (PRYSTHON, 2012). Essa flexibilidade no trato com as diferenças ganhou um cunho político, dando um novo redimensionamento nas relações que envolviam as diferenças.

Assim, os vestígios pós-modernistas, pós-estruturalistas e dos estudos culturais, brevemente apresentados, ratificam intersecções entre tais formulações e os estudos pós-coloniais. Em tais perspectivas, é dada atenção para as volatilidades, patologias, e (re)construções sociais; para as experiências cambiantes do tempo e espaço; para a efemeridade e alteração dos sentidos dados aos eventos humanos na atualidade. Essas categorias antes examinadas tendo por base somente as lutas de classe (BHABHA, 2007), representadas pelo marxismo passam a ser vistas, também, por outras tantas contingências que demarcam a história.

Nesse sentido, não é demais reprimir que as hierarquias, as estruturas de poder dos processos de exclusão e as condições de subalternidade, que vários grupos experienciaram/experienciam, nos diversos planos da vida social e, ainda, os essencialismos que perpassam as histórias não são obscurecidas nesta proposta teórica. Nessa direção, Bhabha (2007) a propõe como uma atuação política ou intervenção teórica que suprima a visão binária sem o apagamento da “outridade”. Boaventura Santos (2004) diz, seguindo a esteira desses pressupostos, que os estudos pós-coloniais, a partir das margens ou periferias, dão maior visibilidade às noções de poder e saber.

A discussão torna-se, portanto, profícua porque se estabelece tentando desapegar-se do caráter de linearidade e das dicotomias. Com efeito, é sugerido que os discursos de cunho político ou inseridos no campo teórico que se firmam a partir de ideias dicotômicas (brancos *versus* negros, homens *versus* mulheres, “nós” *versus* “eles”, homossexuais *versus*

heterossexuais, “oprimidos” *versus* “opressores”, surdos *versus* ouvintes, dentre tantos pares fincados nos binarismos) reconduzam-se para a “negociação”, termo que, nessa visão, além de não escamotear os conflitos e nem os embates também não anula “o outro”, ou retira dele o direito de viver a sua diferença. Essas ideias permitem desapegar-se da dicotomia surdo/ouvinte justificando, assim, a relevância da teoria pós-colonial nesta investigação.

Ainda na direção desse arcabouço teórico cabe ressaltar com Bhabha (2007, p.43) que,

[...] existe uma pressuposição prejudicial e auto-destrutiva de que a teoria é necessariamente a linguagem de elite dos que são privilegiados social e culturalmente; diz-se que o lugar do crítico acadêmico é inevitavelmente dentro dos arquivos eurocêntricos de um ocidente imperialista ou neocolonial.

O autor opondo-se à ideia de que a teoria serviria “aos mesmos senhores” – no caso de onde foi gestada, ao ocidente - ratifica o pensamento anterior, ressaltando a teoria como um possível lugar de negociação para as minorias. Diz, por esse veio, que enquanto aparato discursivo específico é capaz de subverter condições de subalternidade e tornar-se instrumento de luta e emancipação, mesmo que estruturada sob o crivo da institucionalização acadêmica e inserta em relações de poder que realçam forças ocidentais.

Nesse terreno, é colocado que a linguagem seja tomada pela ambiguidade e hibridez que lhes são próprias para assim adquirir um cunho político, desviar-se de armadilhas e tornar-se uma ferramenta de luta. Para Bhabha (2007), o veio político impresso na linguagem não advém do fato de fazer da teoria instrumento de validação de partidos políticos, de posturas ideológicas ou discussões pré-concebidas. As reflexões teóricas devem constituir-se como um espaço de tensão permanente no qual sejam problematizados os saberes, as “verdades”, as posturas e atitudes, possibilitando novas formas de compreensão e apreensão da realidade dos sujeitos culturais.

Outra questão necessária para explicitar o viés apresentado diz respeito à própria expressão pós-colonial. Embora, semanticamente, a expressão “pós” aponte para algo que vem depois, para Bhabha (2007) o termo está muito mais focado nas críticas dos enredos culturais, ou nas expressões que tentam dar homogeneidade aos fenômenos, do que em um período cronologicamente posterior ao colonialismo, visto que, ainda hoje sobrevivem filosofias colonialistas.

O entendimento dessas questões foi muito relevante para a escolha da proposta teórica em foco e para o entendimento de que nenhuma teoria é capaz de prever o alcance que tomará, nem as aplicações que lhes serão dadas ou, ainda, os eventos nos quais será vista

como útil. Entrelaço essa ideia ao pensamento de Veiga Neto (1996, p. 30) que, ao dialogar sob e sobre outras perspectivas, traz ideias convergentes as quais podem ser utilizadas para sintetizar o meu pensamento sobre a convocação da teoria:

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar a nossa perspectiva de análise para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada, nós, no máximo, conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos a nova maneira de vermos o mundo.

Assim, não há um porto seguro na teoria. Há portos e passagens. Estando as incursões teóricas desta investigação discutidas nesses termos e tendo os estudos pós-coloniais como teoria “guarda-chuva”, cheguei à questões inseridas nessa mesma abordagem que contemplam: as relações com o “outro” no tempo atual; novos espaços culturais para “o outro”, a construção de identidades culturais/territoriais e as identidades híbridas em tempos pós-coloniais. Esse último tópico toca em questões já anunciadas na subseção “Cultura no terreno da tradução cultural”, mas compõem também esse tópico discursivo, vinculando-se, de forma mais específica às discussões sobre identidades.

3.2.1 Um Novo Tempo para o Outro, em Tempos Pós-coloniais

O tempo atual traduzido pelo paradoxo e a babelização que muitos autores (IANNI, 2008; BAUMAN, 1998, 2008; BOAVENTURA SANTOS, 2004) exaustivamente anunciam, impõe que as questões alusivas às relações humanas, ou à relação com “o outro”, sejam pensadas em estreita relação com esse tempo e com as espacialidades (SKLIAR, 2003). Essa discussão teve grande valia nesta investigação porque no seu desenvolvimento firmou-se o encontro entre “outros”.

Mas e quem é o outro? Essa pergunta colocou-me frente ao lugar de onde elaborei as minhas ponderações sobre a surdez. Também me rememorou que a forma como se olha e narra o outro reflete a forma de se relacionar com a alteridade que, por sua vez, está também relacionada à forma como essa alteridade é representada pela linguagem. A interrogação lembrou-me, de antemão, que estou na condição de ouvinte e, dessa forma, quando falo da surdez ou da pessoa surda sou o “outro” falando do “outro”. Então todos “somos em certa medida outros” (SKLIAR, 2003).

Por esse veio, ficou fácil entender que não se deve caminhar na direção de socioetnocentrismos. A frase acima, apesar da importância, é usada, muitas vezes, somente

com o intuito de apelar para a tolerância, merecendo que se coloquem propósitos na repetição dessa mensagem para tirá-la de um lugar inócuo e colocá-la em contextos discursivos que ressaltem a incompletude humana e a sua constituição no encontro com as diferenças. Utilizo as ideias de Souza e Pereira (1998, p. 39) para reafirmar essa compreensão:

Ao reconhecer a diferença no Outro, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável.

Esse reconhecimento é importante e convoca a entender que várias podem ser as formas de falar “do outro” porque várias são as formas de percebê-lo. Larrosa e Pérez de Lara (1998, p. 8) falam da importância de se “apreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela”. Assim, estou também vulnerável aos olhares externos. E ainda: não posso perder de vista essa questão, para ter a perspicácia de transgredir naquilo que for necessário e podar questões que estejam alimentadas pela ameaça do etnocentrismo, do preconceito e da exclusão.

Baudrillard e Guillaume (2000) dizem que em todo “outro” existe o outro próximo - que é diferente de mim, mas que posso compreendê-lo e assimilá-lo, mas há, também, o outro radical, inassimilável, incompreensível e inimaginável. Assim, há o outro que é muito similar a mim e o outro de “uma alteridade radical”, impenetrável (BAUDRILLARD, *apud* PERLIN, 2006). Entretanto, a referência em ambos os casos está em quem os analisa, sendo o outro colocado numa condição de estranho porque nunca será igual ao observador.

Entendo que ambas as visões podem ser perigosas. A primeira forma deixa “o outro” familiar porque “me repete”, o que pode banalizá-lo e o segundo, por estar distante de mim, pode ser esquecido ou rejeitado. Porém, essa mesma dicotomia pode ser analisada por uma perspectiva diferenciada. Skliar (2003) ativa a lembrança de que todos estamos sujeitos a vivenciar as mesmas situações e que se faz importante não mitologizar o outro; torná-lo um mito seria, na perspectiva apontada pelo autor (*op. cit.*), inseri-lo no espaço da “mesmidade”, ou da não aceitação da diferença. Daí, qualquer análise feita em relação a essa questão, pode ter uma configuração etnocêntrica, correndo-se o risco de traduzir o outro

[...] para nossa língua, a nossa gramática. Despojá-lo da sua língua. Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo. Negar sua dimensão, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade e designá-lo, inventá-lo, fixá-lo para apagá-lo (massacrá-lo) e para fazê-lo reaparecer em cada lugar que (nos) seja necessário (SKLIAR, 2003 p. 116).

Na interpretação dessas asserções, encontrei o alerta necessário para falar da alteridade surda, sem inseri-la em uma condição de exotismo ou de inferioridade. De igual modo, as elucidações alertaram que ambos - eu e o outro - estamos sujeitos a uma permeabilidade transcultural recíproca com a possibilidade de (re) constituições e de transformações. Assim, tal alerta instiga a lembrança de que não posso perder de vista as diferenças que completam a condição humana, ao falar da surdez.

A notoriedade dessas ideias traz a lembrança de que a forma de lidar com “o outro”, inclusive de defini-lo podem revelar a maneira como o inventamos e também como inventamos a nós mesmos. Para usar o pensamento bem elaborado por Wittgenstein, citado por Lopes (2007, p. 17), digo com os autores que “as coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, ou quando elas passam a existir no nosso cotidiano, quando passam a ter nomes”. Para Wittgenstein (1999), não há como definir qualquer que seja o fenômeno, de forma absoluta, porque um mesmo termo pode estar representado por formas diferenciadas, o que equivale a dizer que os significados e, sobretudo, os sentidos estão relativizados e tanto dependem da imbricação do termo definido com outros termos, quanto da realidade que o sustenta.

Voltando ao tempo no qual esse outro está inserido, outro viés dessa discussão, trago Bauman (2008, p. 110) que dá um apoio fundamental a esse eixo discursivo. O autor lembra que os acontecimentos da contemporaneidade ajudam a performatizar sensações de incertezas e instabilidades, “numa atmosfera de medo ambiente”, no que se refere a “[...] uma visão de futuro ‘do mundo como tal’ e do mundo privado, o mundo que está próximo, como essencialmente indecível, incontrolável e aterrorizante”. Nesse sentido, o autor (op.cit) ajuda a refletir que a rapidez e a inconstância dos acontecimentos, no tempo atual, conduzem à imprevisibilidade no tocante às implicações das ações humanas, mesmo quando se tratam de ações corriqueiras.

Os dias atuais estão marcados por “um momento de trânsito em que espaço e tempo cruzam-se para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2007, p. 19). Esse é um tempo (não) presente, fluido, evasivo e multiforme, que provoca encontros e desencontros, dando margem a intensos entrecruzamentos culturais. É um contexto representativo das migrações pós-coloniais, dos eventos diaspóricos, culturais e políticos, dos grandes deslocamentos sociais, a exemplo, “das comunidades camponesas e aborígenes, a poética do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos” (BHABHA, 2007, p. 24).

O comentário abaixo, feito por Ianni (2008), embora por outro caminho e apresentando outras questões, permite chegar à ideia central da mesma enunciação acima. O autor revela o perceptível, porém de grande relevância para ser citado: hoje, não se tem mais um mundo dividido em pólos bem definidos. Essa configuração diluiu-se, dando lugar para

[...] um mundo capitalista multipolarizado, impregnado de experimentos socialistas, as informações e a economia ultrapassam as fronteiras [...] os conceitos envelheceram, ficaram descolados do real já que o real continua a mover-se e a transformar-se. Em certos momentos, ele parece repetir-se de modo enfadonho, mas em outros se revela diferente, novo, fascinante, insólito, surpreendente. Sob vários aspectos, pode-se dizer que aqui recomeça a história (IANNI, 2008, p. 35).

Na “sociedade global” (IANNI, op.cit.), que caracteriza o “novo tempo”, a mídia mexe com o imaginário coletivo, criando mundos fictícios e demarcando um momento de proliferação de ideias e concepções que se multiplicam, confundindo tudo e todos. Povos e culturas transitam, mesclando-se e refazendo-se, periodicamente. O que é real e o que é da ordem da imaginação misturam-se e se confundem. O que acontece, em diferentes lugares, por mais equidistantes que estejam, ficam muito aproximados, redesenhando assim a geografia e a história. As situações apresentam-se multiformes, com significados marcados, ora pelo sensacionalismo, ora pela naturalização dos fenômenos, como efeitos da mídia que os transportam.

O momento é paradoxal, ao tempo que lembra raízes, fixidez, lembra movimento. O mundo atual é tomado pela globalização e essa, revirando perspectivas, provoca outros arranjos econômicos, sócio-políticos e culturais; cria dimensões que se misturam confusamente. É um mundo que, ao tempo que tem grandes amplitudes, tornou-se pequeno porque, ao se ampliar, encurtou distâncias. É homogêneo e heterogêneo, multiplicado, simplificado, não é um tempo somente linear ou circular, mas linear e circular ao mesmo tempo (SKLIAR, 2003).

Diante dessa configuração, não se pode reincidir no caráter linear da modernidade e pensar que os sujeitos sociais seguem um caminho sequenciado. Também, não seria o caso de pensar que estão envolvidos em um tempo circular, no qual passaria por várias experiências a um só tempo, retornando a um lugar pré-fixado e predestinado por outrem. Nesse tempo a instabilidade é a notícia. Não é demais repetir. Essa instabilidade assenta-se, dentre os paradoxos que lhes são peculiares, no fato de que os sujeitos sociais estão amalgamados a uma grande força centrífuga, instalada mediante o fenômeno da globalização que vem espalhando todas as informações pelo planeta, deixando as formas e estilos de vida muito

parecidos. Por outro lado, amalgamando a todos num movimento centrípeto que ajuda a puxar as experiências sociais “para dentro”, inserindo-nos nos arranjos locais, não deixando as manifestações culturais tão uniformes quanto parecem. Nesse mesmo contexto, as pessoas são atraídas para microgrupos, para grandes grupos, aproximam-se e se afastam, ao tempo em que se isolam, “conectam-se” e mostram-se, às vezes em demasiada exposição, em redes de comunicação.

Bhabha (2007) apresenta a ideia de “temporalidade disjuntiva”, que me sugere porque a expressão denota, simultaneamente, “um outro tempo” e um “outro-outro” no que diz respeito à sua presença e apreensão na/pela sociedade. A própria definição do termo disjuntivo, que reúne os antagonismos junção e separação, alimenta essa compreensão. Nesse tempo, que não é somente linear e nem cíclico, mas reúne as duas condições, cabe problematizar essa organização temporal, bem como a forma como esse tempo é programado. Nesses termos e nesse tempo não há uma alteridade materializada, ou seja, fixada *a priori*, mas uma alteridade construída na/pela linguagem.

Trazendo a ideia para o presente estudo, entendo que “o outro-surdo”, ou a alteridade surda, deve ser pensada nesse tempo a partir desse pressuposto, ou seja, “o outro” como um construto social formado a partir do e no discurso social. Por esse veio, não se pode pensar em um surdo “pronto”, mas um sujeito contextualizado, narrado pela linguagem.

Sem querer minimizar a abundância de (im)possibilidades que esse tempo pode envolver, sintetizo com Bhabha (2007, p. 19) que o tempo organiza-se mediante “um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem - aqui e lá de todos os lados *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás”. Nessa visão, não há uma direção previsível e, nesse sentido, Skliar (2003, p. 40) utilizando-se da ideia de Peter Pál Pelbart, reforça os paradoxos do tempo corrente:

[...] ao invés de uma *linha* do tempo, temos um emaranhado do tempo, em vez de um *fluxo* do tempo, veremos surgir uma massa de tempo; em lugar de um *rio* do tempo, um labirinto de tempo. Ou ainda, não mais um círculo do tempo, porém um *turbilhão*; já não uma *ordem* do tempo, mas uma *variação infinita*, já não uma *forma de tempo*, senão um tempo, *informal, plástico*. Com isto estaríamos mais próximos sem dúvida de um tempo *de alucinação* do que de uma consciência do tempo. (grifos do autor)

A citação é expressiva e convincente, pois existe de fato uma efervescência contemporânea ligada a essa temporalidade que leva a pensar que esse é um tempo de “um eu/si aberto às dimensões do vasto mundo e da alteridade” (MAFESOLI, 2001, p. 93). Um

tempo em que há fronteiras e ausência delas, há dispersão e mistura, territorialização e desterritorialização.

Por essas asserções, objetivei registrar que as relações com “o outro” ou com as diferenças, incluindo as diferenças culturais, fenômeno que se aproxima do nosso foco, são marcados pelos (des)encontros, volatilidade e efemeridade do tempo atual. Dentro desse mesmo quadro, cabe falar também dos espaços sociais ocupados pelo “outro” na contemporaneidade, na perspectiva pós-colonial.

3.2.2 O “outro” em novos espaços culturais

Diante desse cenário contemporâneo e na direção dos mesmos argumentos acima, cabe falar dos espaços ocupados pelo outro, das formas de interpretá-los com base nos olhares lançados para as diferenças. Refiro-me aos espaços contextuais nos quais “o outro” está inserido, sob diferentes condições e sob a égide de relações, socialmente, constituídas.

Skliar, (2003) pautado em Bhabha (2007), interroga sobre isso, colocando em pauta três formas de espacialidades denominadas por ele próprio de espacialidades: colonial, multicultural e da diferença. A chamada espacialidade colonial, nessa visão, é caracterizada pela homogeneidade, assim o outro só é percebido pelo que há de semelhante entre ele e quem o observa. A configuração dessa espacialidade sustenta-se em um discurso trabalhado como aparato de poder (BHABHA, 2007, p.111), cujo objetivo é “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”.

A essa espacialidade, corresponde uma representação do outro, configurada, como um “outro maléfico” (SKLIAR, 2003). Ou seja, é um outro que é rejeitado, odiado, não copiado, considerado “um mal” não desejado, mas, paradoxalmente, necessário para fortalecer o que há de “bom em mim”. A alteridade, nesse caso, não está localizada em um espaço flexível, mas em um espaço de rigidez e negatividade.

Nesse espaço, as relações de poder que configuram as diferenças são negadas e essas últimas são transformadas em uma alterização negativa que pode estar cercada por eufemismos, os quais escamoteiam ainda mais a relação da sociedade com as diferenças. É comum, por exemplo, na mídia e nos documentos normativos, a veiculação do discurso de que “as diferenças humanas são normais”, ou que “o normal é ser diferente” sem haver o

incentivo necessário para se refletir sobre as relações de poder que se interpõem nas relações sociais e no convívio entre as diferenças.

Uma segunda visão, que o autor também rejeita, coloca “o outro” numa condição supostamente diferenciada da primeira supracitada. Trata-se da espacialidade multicultural, ou multi-homogênea, na qual a simultaneidade na ocupação dos espaços pelo outro seria o destaque. O outro não aparece como um “mal” a ser reparado, a ele seria permitido transitar em vários espaços – tanto nos espaços da mesmidade – o outro igual a mim - quanto da heterogeneidade – o outro diferente de mim. Mas, de igual maneira que o outro da espacialidade colonial é um transeunte que deve caminhar na direção da maioria, devendo tornar-se como aqueles considerados “normais”. O outro, entendido na dimensão multicultural,

[...] ocupa [...] uma espacialidade de certo modo ancorada à política da mesmidade – de pertencimento a uma comunidade que deva estar sempre bem ordenada e solidificada- talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência a um único *modus vivendi* e talvez cultural – mas sempre de equivalência cultural (SKLIAR, 2003, p. 142).

A terceira espacialidade na qual repousa a defesa do autor e com a qual entro em sintonia é aquela em que o sujeito estaria em um lugar que não tem compromisso com a mesmidade, estaria no espaço das diferenças. Nesse espaço, também denominado pós-colonial, o outro pode viver a sua “outridade” (SKLIAR, 2003), ele muda a si, muda o outro, muda a história, dando-lhe novos rumos, ajudando a configurar a heterogeneidade. É um “outro” situado no tempo disjuntivo ao qual se refere Bhabha (2007) e no espaço das diferenças. Reinterpretando Bhabha (*op cit*), digo que, nessa perspectiva, o outro terá poder de se ressignificar, de negar, de fazer a sua história, sem precisar da autorização para a sua existência.

Nas reflexões acima, as diferenças ganham ênfase e isso pressupõe que se lance um olhar mais apurado para os discursos sobre as noções de diferença e diversidade para lembrar que parecem conduzir ao mesmo lugar, mas são distintas, pois trazem repercussões diferenciadas na forma de lidar com “o outro”. Para Bhabha (2007), a diversidade cultural sugere universalidade, despreocupação com as especificidades, porque parece diluir as questões e os sujeitos, inserindo tudo e todos na mesma generalização. A diversidade remete ao “reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; [...] dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade [...]”. Já a diferença cultural impõe significado à cultura, possibilita a criação de afirmações em torno

dela que “diferenciam, discriminam e autorizam a produção de um campo de forças, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABA, 2007, p. 63).

Silva (2000) também faz referência aos conceitos de diversidade e diferença, dizendo que essas discussões são veiculadas a partir da denominada política de identidade e do multiculturalismo. Nessa direção, o autor entende que as noções do multiculturalismo tratam a diversidade e a diferença sob uma perspectiva de brandura, o que é perigoso, porque essa vertente “apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000. p. 73).

Por esse prisma, as discussões desembocam nas noções de aceitação, tolerância, essencialismos, universalidade, quesitos que não promovem posturas de resistência, ademais imprimem uma naturalização aos fatos da vida social, como se esses fossem pré-fixados em uma existência dada. Nesse sentido, o autor citado questiona a ausência de uma teoria que reúna identidade e diferença. Os seus argumentos centralizam-se na defesa de que existe uma intrínseca correlação entre essas duas categorias, pois ambas são constituídas a partir de produções simbólicas e discursivas. Por esse enfoque, diferença e identidade são colocadas em caráter oposicional o que quer dizer que a identidade só ganha sentido se colocadas em relação à diferença e vice-versa.

Skliar (2003), com base nas ideias de Bhabha (2007), propõe o que denomina de “política, poética e filosofia da diferença”, sugerindo que “o outro” seja abordado por essa perspectiva. O autor amplia essa compreensão dizendo que o “outro da diferença”

[...] a) não vem meramente substituir o da diversidade ou o de pluralidade apenas perceptível; b) não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade apenas perceptível; c) não podem ser caracterizados como totalidades fixas essenciais e inalteráveis; d) não deve ser entendido como um estado indesejável, impróprio, alguma coisa que mais cedo ou mais tarde se voltará para a normalidade; e) não supõem/significam o contrario de igualdade nem constituem um sinônimo de desigualdade; f) deve-se buscar uma visão da diferença além da lógica entre assimilação e resistência; g) mesmo quando são percebidos como totalidade ou quando em relação com outras diferenças não são facilmente permeáveis, que existem independente da autorização, da aceitação, do respeito, da tolerância, da oficialização, ou da permissão outorgada a partir da normalidade legalista (SKLIAR, 2003, p. 146).

Essa citação leva ao entendimento de que os grupos sociais não são simétricos, e buscam uma participação social equânime, ou um espaço no qual a igualdade de privilégios e direitos seja uma realidade, mas que os permitam manter as suas diferenças. Os princípios contidos nos argumentos de Skliar (*op. cit*) e nos demais autores citados ajudaram-me a

entender que é a diferença, muito mais que a diversidade, o fenômeno que deve ser considerado relevante neste estudo.

Propositalmente, trago mais um adendo para a mesma questão - a análise das diferenças. Para isso busco apoio nas reflexões de Canclini (2009) que discute a diferença focalizando os estudos étnicos e a díade diferença e desigualdade. O autor afirma que pretende ultrapassar as abordagens mais recorrentes nesse campo, afastando-se das três maneiras mais comuns de tratar as diferenças. Ele aponta, como um dos riscos, no trato com a diferença, a confusão que é feita entre as noções de desigualdade e diferença, em geral, tomando-se, equivocadamente, as teorias da desigualdade para levar adiante as discussões.

É importante não perder de vista que os campos epistemológicos que abordam esses dois eixos discursivos conduzem a elaborações e resultados diferentes. Entrelaçá-los, sem uma análise crítica, ou tomando uma pela outra, segundo o autor, pode tirar o foco dos processos de diferenciação para os quais é preciso levar em conta a forma de distribuição injusta de privilégios sociais. Caso contrário, pode-se fazer com que questões importantes passem despercebidas ou se diluam na discussão.

Outra observação do autor, nesse âmbito, é o fato de somente serem considerados legítimos os estudos sobre as diferenças que advêm de uma experiência vivida. Tal posição pode levar à ideia de que “só os chicanos podem estudar a sua condição, ou só os indígenas a sua, ou só as mulheres as questões de gênero ou então quem adere acriticamente a estas perspectivas e as suas reivindicações” (CANCLINI, 2009, p. 56). Caso essa ideia fosse tomada como convicção, neste estudo, levaria a pensar que somente os surdos ou quem os acompanha (intérpretes, professores surdos ou outros) poderiam envolver-se com as discussões desse campo teórico, o que sugeriria, também, a presença de posturas etnocêntricas sobre o acesso e distribuição do conhecimento.

Outra forma criticada pelo teórico no que diz respeito à “análise das diferenças” refere-se à atitude de tomar resultados de experiências históricas, inserindo-as em uma posição teórica estática, positivista, na qual a dinâmica própria das relações sociais que promovem as mudanças não é considerada. Seguindo essa perspectiva, corre-se o risco de se valorizar conhecimentos dogmáticos e essencializar as diferenças.

Estando, eu mesma, na condição do “outro-ouvinte”, como venho acentuando, considereei válidas as asserções de Canclini (2009) sobre tais equívocos. O seu pensar deixou-me mais à vontade para entrar na seara da surdez e da cultura surda, como se convencionou chamar, porque aponta possibilidades de inserção no tema, sem ofuscar a lembrança sobre a

complexidade dessa questão. Apegando-me a essas e outras referências trazidas por considerá-las progressistas, cabe renovar a lembrança de que tentei lidar com o “outro-surdo” inscrevendo-o em um tempo e espacialidade pós-coloniais e em uma política da diferença e não da diversidade.

Esse tempo e espaços ajudam a formar e conformar identidades, deixando em evidência os hibridismos que lhes circundam. Essa é outra questão importante que sequencia essa discussão.

3.3 NO TERRENO PÓS-COLONIAL, PROBLEMATIZANDO AS IDENTIDADES

As argumentações sobre “a cultura surda” entre os sujeitos desta pesquisa estavam acompanhadas de afirmações que referendavam uma “identidade surda”. Essa foi uma categoria empírica construída e anunciada repetidamente entre os sujeitos deste estudo, por isso configurou-se em uma das premissas que aguçou a necessidade de inserir tal tema nesse campo discursivo. Entender os pressupostos que circundam esse tema, a partir das teorias que respaldam esse trabalho, foi uma atitude essencial. Tais pressupostos iluminaram questões importantes, ajudando a atingir os objetivos desta investigação.

Hall (2006) faz uma retrospectiva das interpretações vinculadas à condição identitária, a partir do período iluminista, mostrando que se tinha nesse período uma concepção de identidade essencialista, previsível, que nascia com o sujeito, coadunando com a concepção de um sujeito centrado, uno, consciente e marcado pela razão. Por esse entendimento, existia uma essência humana identitária que permanecia a mesma durante toda a existência. No período “moderno” o sujeito, considerado sociológico, passa a se constituir nas relações com “o outro”, pelas quais lhes são transmitidas as nuances da vida social. A identidade, assim, vincula os sujeitos às estruturas sociais, e essas ao sujeito, ajudando esse último a construir-se no mundo social.

Na contemporaneidade, mediante o acento dado à globalização, as ideias pós-modernas e pós-coloniais ajudam a compreender que

“as velhas identidades que, por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até então visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p.7).

A identidade emerge, assim, na contemporaneidade, como uma construção social polissêmica e móvel que se dá a partir das identificações em processo; assim os grupos sociais e os indivíduos constroem as suas identidades, nas relações com o outro. Hall (2000, p. 76) orienta a pensar nas identidades em correspondência com a diferença. Também as percebe como “criações sociais e culturais e não como categorias construídas *a priori*. O autor afirma que são forjadas a partir das representações. Woodward (2000, p. 39-40) segue essa mesma direção ao dizer que

As identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de exclusão social a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

No mesmo terreno, cabe dizer com Hall (2000) que as diferenças não são imutáveis. Tomando o conceito de *différance* de Derrida (1991), Hall explica a instabilidade das construções identitárias. Na perspectiva derridiana, são ressaltadas as alterações, desvios, fluidez, instabilidade que ordenam a chamada “metafísica da presença” no signo, ou a condição do signo de apresentar algo que não está presente – ou ainda, a presença sempre adiada do objeto, ou do conceito (DERRIDA, 1991). Essa ideia, transposta pelo autor, sugere que há sempre negociação e andamento no processo de construção da identidade, podendo um mesmo indivíduo, a partir de inúmeras identificações, assumir diversas posições sociais.

Cabe dizer que as diversas “posições-de-sujeito” (SILVA, 2000) assumidas socialmente estão em estreita conexão com o poder. Hall (2000) deixa claro essa submissão/relação quando lembra que nem todo discurso vai ser aceito e que as diferenciações próprias desse processo evidenciam-se fortemente marcadas por relações de poder. Um exemplo clássico é o seccionamento “nós-eles” feito entre os grupos sociais, revelando que há disputas, e essas envolvem sistemas de classificação dividindo quem é do nosso grupo e quem está fora dele. Silva (2000) toca na mesma questão lembrando que as oposições binárias, problematizadas pelo veio pós-colonial, fazem parte do acervo que diz respeito a essas classificações, evidenciando desvantagem para um dos lados da díade.

Para ilustrar as possibilidades de se tomar diversas posições sociais, de cunho identitário, utilizo uma situação vivenciada e apresentada por Canclini (2009). O autor refere-se a um evento que aconteceu no México, no ano de 2003, em um encontro onde se reuniram líderes indígenas de 15 países latino-americanos, intelectuais que, se solidarizando aos índios, tomaram as causas desse grupo como fonte de estudo. Também estavam presentes outros

representantes de organizações sociais. O objetivo era trazer à baila os vários modos de perceber a diferença indígena na América Latina para detectar o que era comum entre os povos indígenas e as formas como dialogavam entre si:

‘Quem somos?’ – perguntou-se na primeira sessão. Em que pese a vontade de convergência, prevaleceram as dificuldades de achar um termo unificador. A cor da pele, a linguagem, o território, a religião nada disso serve para se identificarem em conjunto. “Somos o trigo, o milho, o cânhamo” – disse-se poeticamente. Ou se tentaram listas de traços distintivos: “a vida comunitária, o amor à terra, as celebrações ligadas aos calendários agrícolas”. Quando se buscou formular uma “matriz civilizatória” que abarque todo o continente, vários argumentaram a necessidade de lhe dar uma amplitude capaz de incluir índios e mestiços. Alguns preferiram definir a condição comum a partir da perspectiva gerada pela descolonização e pelos processos atuais de luta social e cultural. Mas o que é mais decisivo: a desigualdade social ou as diferenças culturais? Definirem-se pelos referentes aos quais se opõem ou pelos “âmbitos de comunhão”? Nações ou povos: delimitação jurídica ou movimentos étnico sociais? A resposta não é a mesma – disse-se na Bolívia onde a indianidade é quase sinônimo de nação, até mesmo nos meios urbanos, ou no México, sociedade com densa mestiçagem (CANCLINI, 2009, p. 57).

A citação é longa, mas necessária, porque mostra que os sujeitos sociais podem tomar diversas “posições identitárias” na relação sujeito-mundo e que essas identidades estão sempre em movimento. O exemplo aguça a percepção de que os efeitos da organização social estão refletidos nas identidades. Paradoxalmente, nesse mesmo campo, as identidades relutam pela fixação e por posições essencialistas, tanto conclamando “verdades” subsidiadas pela ciência biológicas quanto histórias passadas, inertes ou descontextualizadas.

Na busca da identidade pela perpetuação e unificação ganha centralidade o conceito de performatividade, que é o ato de dar forma à identidade, mediante os atos linguísticos. Nesse contexto, é possível reforçar, alterar, manter, silenciar, negar aspectos considerados positivos ou negativos na identidade. Para Silva (2000), o discurso performático tanto estabiliza quanto subverte noções sobre identidade.

Outra dimensão não menos importante posta em ação nos discursos identitários para a manutenção da identidade são os recursos simbólicos utilizados para fazer valer a ideia de pertencimento nos grupos culturais/sociais. Dentre esses, incluem-se os símbolos, ganhando destaque os mitos fundadores, ou mitos de origem, que são acoplados às histórias coloniais, ajudando a desenvolver estratégias de discriminação. Nesse sentido, são muito acionados na tentativa de manter as identidades nacionais, (SILVA, 2000) que é outro ponto inserido nessa mesma discussão. Tais identidades tornaram-se enfraquecidas frente ao processo globalizante, trazendo concomitantemente uma questão bastante paradoxal: a constatação da face

homogeneizante da globalização e a construção de novas identidades em curso, que se evidenciam a partir de processos de identificação no desenrolar da história.

O paradoxo então se materializa na caracterização de um mundo que, ao tempo que é uniformizado por padrões de consumo (BAUMAN, 2009), é também multifacetado. E, assim, os mesmos padrões que contribuem para a uniformização ajudam a demarcar identidades mais circunscritas. Nesse processo, os efeitos da globalização, ora anulam a exclusividade de determinadas identidades culturais que cada vez mais sofrem influências “de fora”, tornando-se desenraizadas e a-históricas, por perderem os seus lugares antes demarcados; ora reforçam identidades locais, que se opõem aos efeitos dominantes desse processo homogeneizante.

O entendimento que subjaz a essas afirmações é: ainda que o processo de globalização tenha se disseminado e expandido de maneira assustadora a forma de produção capitalista, na qual prevalece a “lei do mercado”, alguns aspectos da vida cultural dos grupos ou sociedades mantêm-se preservados, melhor dizendo, são reinventados. Isso é mais visível nos grupos considerados tradicionais, mesmo sendo a tradição, aqui, concebida como invenção cultural. (COELHO, 2008). A palavra coexistência é acionada, mais uma vez, para uni-la à visão de Hall (2006, p. 69) explícita na citação abaixo:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno-global’; as identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; e as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades híbridas – estão tomando o seu lugar.

Complemento a citação com a ideia de Castells (1999a) que registra nesse mesmo processo a busca por pertencimento, mostrando que é importante para os sujeitos sociais demarcarem um lugar. Para o autor, as pessoas se juntam e se organizam em contextos mais específicos, tentando encurtar o mundo, quando o percebem grande demais e difícil de ser controlado. Nesse movimento, é comum o apego a espaços físicos, na tentativa de “olhar para trás”, ou se apegar às memórias históricas. Nesse processo, as identidades apoiam-se também nas relações de pertencimento locais, envolvendo grupos sociais e/ou recortes espaciais.

Essa conversa será conduzida para as identidades territoriais também permeadas por significados, identificações, por práticas sociais simbólicas e discursivas e por sujeitos sociais posicionados em determinados espaços, que se mobilizam e dão sentido às suas experiências culturais.

3.3.1 As Identidades Territoriais: os sujeitos e suas relações com o espaço

Esse tópico que se constitui em um desdobramento do anterior foi inserido neste estudo a partir de um dado revelado desde a fase exploratória desta pesquisa – a ênfase em uma condição identitária e a valorização /apropriação de um espaço físico - O CAP - pelo grupo de alunos surdos pesquisados.

Essa relação dos alunos com o espaço e o reforço, por parte desses sujeitos pesquisados, de que esse *locus* era importante para eles, foi aqui entendido como uma estratégia de afirmação e manutenção das experiências culturais - a chamada cultura surda, para os alunos. Esse dado, posteriormente, foi tomado como categoria analítica, daí o interesse em discutir neste subtópico o vínculo entre identidade e o recorte espacial, ou a identidade territorial, porque a discussão facilitaria a leitura do objeto central deste estudo.

O referido subtema tem uma perspectiva multidisciplinar e, particularmente, um acento geográfico, o que sugeriu a busca por autores que transitam pela geografia, (HAESBAERT, 2005, 2004, 2007; CLAVAL, 1999; RAFFESTIN, 1993; SACK, 1986) com a perspectiva de entender de que maneira o território e a territorialidade, com os seus desdobramentos, podem tornar-se *locus* das experiências culturais dos sujeitos sociais, tendo a identidade como elemento que subsidia as suas construções discursivas.

Os pressupostos geográficos escolhidos para sustentar essa discussão coincidem com as elucidações aqui já postas sobre a identidade, pois deixam claro que a identidade territorial é uma construção social, nas quais elementos permeados de símbolos e significados mais universais entremesclam-se e se misturam com elementos mais localizados. O direcionamento mais específico está, portanto, no acento dado ao recorte espacial e sobressai nas ideias sobre as marcas temporais da atualidade, ajudando a performatizar novos arranjos sociais.

Nesse panorama, no qual a condição plural da humanidade torna-se mais visível deixando os sujeitos sociais em permanente contato com as diferenças, também se reorganizam as novas identidades territoriais. No âmbito desses pressupostos, o geógrafo Haesbaert (2007, p. 44) afirma que “[...] toda identidade cultural é ‘espacial’ na medida em que se realiza no/através do espaço, pelo referente espacial, em estratégias de apropriação, culturais e políticas, dos grupos sociais”. Esse autor (*op.cit*) centraliza o território como uma das dimensões pelas quais se performatizam algumas identidades. Assim, a relação identidade-território retrata a existência de uma relação concreta ou simbólica dos grupos sociais com a esfera espacial.

Cabe, nessa direção, tecer algumas considerações sobre a utilização do conceito de território e de outros derivados desse, quais sejam: a territorialidade e a tríade territorialização-desterritorialização-reterritorialização (TDR), uma vez que essas terminologias irão ajudar a compor a discussão que segue. O território está aqui definido em acordo com a posição de Haesbaert (2005) que o percebe em seu sentido mais geral a partir de uma valoração material e simbólica. O autor toma a princípio o sentido etimológico da palavra para mostrar que o termo, que vem do latim *territorium*, já “nasce com dupla conotação material e simbólica, pois etimologicamente tanto se aproxima de terra-*territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar)” (p.1).

Por essa compreensão o termo tanto pode indicar uma apropriação da terra sob jurisdição política, quanto retratar o medo daquele que foi expropriado, de não ter a sua terra de volta, ou de não poder usufruir dela. Pode ainda indicar uma relação de pertencimento e apropriação para aqueles que conseguem manter-se no território, a partir de um processo de identificação com o mesmo. Nesse último caso, são construídas as identidades territoriais nas quais está atrelada a dimensão cultural do território (HAESBAERT 2005).

Souza e Pedon (2007), no texto “identidade e território”, destacam a imbricação entre esses dois fenômenos, enfatizando o caráter móvel e contínuo desse processo e a relação de pertencimento desenvolvida pelos sujeitos ou grupos sociais com o espaço onde desenvolvem e vivenciam as suas experiências. A sociabilidade pela qual o espaço se constrói ajudando a dar formas às identidades é central no texto dos autores e, de igual modo, ganha relevo neste estudo.

Raffestin (1993, p.54) trata essa questão dando ênfase às relações de poder que se estabelecem no contexto. Nessa direção, afirma que “um espaço é definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Essa ideia é ampliada por Haesbaert (2005, p.1) que afirma não se tratar somente “[...] do tradicional poder político, ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”. Isso equivale a dizer que os sujeitos e grupos sociais, ao estabelecerem relações com o espaço, produzem marcas próprias e se apropriam do mesmo, de maneira simbólica e concreta.

O mesmo autor (*op.cit*) aponta três vertentes integradas do território: uma jurídico-política, uma culturalista e outra econômica. Porém, alerta que há equívocos ao se pensar no território desprezando a sua dimensão simbólica, ainda que a dimensão política tenha sido contemplada, pois não se alcançará a complexidade inerente às sinuosidades do poder.

Por essa perspectiva, os atores sociais, ao se apropriarem do espaço, o (re)significam, territorializando-o. Para Raffestin (1993, p.152), “somos todos atores sintagmáticos que ‘produzem’ territórios [...] essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo do poder de nossa problemática relacional”. Nesse sentido, as elucidações mais atuais apresentadas pela geografia colocam em destaque a multidimensionalidade do território tomando esse fenômeno como uma característica peculiar, constituída pela pluralidade de ações humanas, principalmente na interação dos sujeitos sociais com o coletivo.

É importante, nesse ponto da discussão, atentar para a noção de territorialidade. Os autores já mencionados a referendam com base no “espaço-tempo vivido”, ou espaço processo, ou seja, a territorialidade é representada pelo cotidiano vivido, pelas relações de poder e pelas ações interativas desenvolvidas pelos membros de um grupo ou da sociedade. Territorializar um espaço é “dar-lhe vida”. Assim, refere-se ao espaço em uso, ou ao “lugar praticado” discutido por Michel de Certeau (2002) para retratar um lugar apropriado pelo uso, ou ressignificado pelos sujeitos sociais.

A ideia de Sack (1986) parece seguir a mesma rota. O autor refere-se à territorialidade como uma “estratégia espacial” caracterizada pelo uso/vivência do espaço por grupos ou indivíduos que pretendem obter o controle sobre alguma situação ou pessoas. Por esse veio, não está em jogo somente a dimensão política da questão, mas, também, as relações econômicas e culturais, de poder, afetivas, os modos de apropriação do espaço e os significados que lhes são atribuídos. Pressupõe “interação, movimentação e contato humano que são transmitidos pela energia e informação para afetar, controlar e influenciar idéia e ações de outros e ter acesso aos recursos destes” (SACK, 1986, p. 26).

O conceito de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R) foi criado por Raffestin (1993) e está vinculado à mesma acepção. Haesbaert (2009) traz ideias esclarecedoras sobre essas categorias³⁹. Apropriando-se de uma visão sociológica, fala de uma des-territorialização como “precarização territorial”. Intenta com isso mostrar que não existe ninguém completamente excluído ou incluído de/em um território, ou de/em uma sociedade. Existe, sim, uma inclusão precária, mas [...] a desterritorialização que acontece em uma escala geográfica geralmente implica uma reterritorialização em outra escala (HAESBAERT, 2010, p. 132-133).

Os processos geográficos de TDR, nessa perspectiva, são apresentados, respectivamente, pela criação de territórios; pela destruição ou perda desse mesmo território e

³⁹ Entrevista cedida em 2009.

pelo envolvimento ou recriação de outros, essa última performance caracteriza a reterritorialização. Entendo que, na perspectiva defendida pelo autor, a (re) territorialização, além de revelar uma estreita relação entre os sujeitos sociais e o seu espaço geográfico, junto à vulnerabilidade desse processo, às dimensões sociopolíticas e sociais, revela também movimentos de subversão, busca de autonomia por parte dos indivíduos ou grupos sociais.

Não é a ideia sobre a possibilidade de realocação do sujeito, ou sobre o controle do território que tem mais destaque na transposição desse tema para este estudo, mas sim o fato de que, na busca de outras territorialidades, os sujeitos procuram desenvolver práticas sociais que lhes deem crédito em relação a uma identidade. Nos termos deste estudo, essa seja talvez uma condição surgida de um “terceiro espaço” (Bhabha, 2007) na relação dos sujeitos com seus pares, com os “seus outros” e com o próprio espaço.

A intenção é mostrar que a identidade interpõe-se nessa discussão porque todos os grupos que se sentem lesados em relação ao seu espaço, seja físico ou simbólico, ou em relação à sua identidade, tendem a explorar outras territorialidades e ao fazerem isso (re)constroem, re(vitalizam) as suas identidades. Claval (1999, p. 23) contribui com essa ideia ao dizer que:

A organização da vida segundo as normas e os valores afirmados por uma cultura e execução dos sistemas institucionais que ela supõe não podem se fazer no vazio: eles se desenrolam no espaço e o pressupõem em todos os níveis. Ele lhes é necessário como suporte material e lhe oferece uma de suas bases simbólicas. A maior parte das estruturas vida coletiva se traduz, através de formas de territorialidade. Elas são variadas: vão da apropriação completa ao simples enraizamento simbólico, e portanto, da divisão de unidades discretas e que se negam e se ignoram até a articulação em torno de focos aos quais e prendem as identidades [...].

Por esse veio, o território e as identidades estão interligados, sendo as representações que ajudam no processo de territorialização coadjuvantes nas composições identitárias (CLAVAL, 1999). Costa e Costa (2008) também argumentam sobre isso mostrando quão forte é essa imbricação. Nesse sentido falam dessa interrelação, assumindo que há influência recíproca entre os dois fenômenos. Por esse caminho, as identidades buscam territorializar-se, ajudando, com isso, a traçar um processo de inclusão/exclusão, definindo quem pertence ou não pertence a determinado grupo ou território – definindo novas identidades.

No mesmo contexto, os sujeitos sociais que dão significado às suas ações, mediante processos de identificação com práticas sociais e simbólicas, podem criar e criam, certamente, relações de pertencimento com determinados grupos sociais inseridos em determinados territórios, construindo as suas identidades territoriais. O espaço vai, assim, sendo

performatizado como “o território de alguém ou de algum grupo, seja este último uma classe social ou grupo étnico, seja no caso dos quilombos, seja no caso de uma associação de bairro, enfim nas múltiplas formas que toma esse processo” (SOUZA e PEDON, 2007 p. 127 - 128).

Mondardo (2009, p. 22) fala de “uma consciência identitária em relação ao espaço, ou “consciência sócio-espacial de pertencimento”, lembrando que esse fenômeno não é naturalmente dado, mas “uma construção simbólica-política e estratégica-posicional-discursiva. Essas argumentações reforçam o dito acima e estão muito próximas das argumentações de Hall (2000, p. 109) que concebe as identidades como produções discursivas. Para esse autor, “nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Os argumentos revelam, na mesma direção do que já fora discutido, que esse processo é um constructo no qual habitam comparações, classificações, disputa e relações de poder, posições políticas, nomeações, exclusão e inclusão. Revelam, ainda, que a identidade territorial é relacional, perpassada por um discurso performático, sustentado pelos sentidos construídos, nas interações com o outro, pelas palavras, pelos símbolos e pelas possíveis interpretações desses fenômenos.

Nessa construção, também têm destaque a condução e a recondução das histórias locais e a seleção dos enunciados que vão compor os discursos. A relação sujeito social – espaço- identidade é um processo narrativo/discursivo que apresenta as identidades como fenômenos marcados pela flexibilidade, abertura e multiplicidade, mas sempre marcada por oscilações do poder, por isso está impregnada de consensos, discordâncias ativismos, atos de resistência, conflitos.

Essas elucidações repousam de igual forma que as conversas mais gerais sobre as identidades nas explosões discursivas em torno da globalização e das generalizações derivadas, que, se tomadas por uma visão mais superficial, apontam somente para a universalização dos fatos, sucumbindo o fomento de identidades mais localizadas tanto em âmbito econômico, quanto culturais. Porém, cabe lembrar que as mesmas tensões globalizantes que universalizam ideias também geram atitudes individualizadoras.

Haesbaert (2004) nomeia de multiterritorialidade a variedade de situações que se instituem nas relações do indivíduo, na atualidade, com o espaço vivido ou com os diversos espaços (re)significados, transformados em territórios. Nesse contexto, creio que cabe o realce no seguinte paradoxo: a individualidade é reforçada no convívio em grupo – acontece a

individualização em grupo – numa tentativa de fazer parte, utilizar as mesmas estratégias, jogar o mesmo jogo, para pertencer. Como defende Bauman (2008, p. 192), citando Eric Hobsbawm:

[...] homens e mulheres procuram grupos aos quais possam pertencer com certeza e para sempre, num mundo onde tudo o mais está se movendo e mudando, onde nada mais é garantido. [...] A identidade deve a atenção que atrai e as paixões que gera o fato de ser um *substituto da comunidade* (grifos do autor) daquele ‘lar natural’ que não está mais disponível no mundo privatizado e individualizado que se globaliza. .

Por esse prisma, cabe sintetizar dizendo que as identidades territoriais tais como as demais identidades não acontecem em um vácuo social. A sua construção localiza-se em tempos e espaços nos quais são arquitetados as mobilizações, os agrupamentos, as estratégias de pertencimento, as “autorizações” para a participação social. Com isso, as identidades ajudam a enaltecer determinados contextos espaciais e sucumbir outros. Da mesma forma, os contextos espaciais, por sua vez, ajudam a exaltar certas identidades e sucumbir outras. Isso mostra que as (re)construções identitárias, performatizadas na ação e no discurso, ganham força em contextos/territórios singulares.

As discussões sobre identidades assentam-se na relativização dos processos homogeneizadores e em processos sociais heterogêneos, ambos ativados pela globalização, o que sugere a atenção para posturas identitárias cada vez mais híbridas, misturadas ou interconectadas.

3.3.2 Identidades Híbridas: misturas, rompimentos e (re)construções

Bauman ajuda a dar sequência à ideia anterior, afirmando que as identidades são efêmeras, pois “[...] em vez de construir nossa identidade de maneira gradual e paciente como se constrói uma casa, lidamos com formas montadas, instantaneamente [...] é uma identidade palimpséstica” (BAUMAN, 2008, p. 115). O referido autor, sustentando essa afirmação, enfatiza que

[...] a humanidade contemporânea fala por meio de muitas vozes e sabemos que continuará a fazer isso por um longo tempo; a questão central é como reforjar essa polifonia em harmonia e impedir que se degenere em uma cacofonia. Harmonia não é uniformidade; é sempre uma ação recíproca de vários motivos diferentes, cada um mantendo sua identidade separada e sustentando a melodia resultante dessa identidade (Idem, ibidem, p.123).

O início da citação traz a questão mais óbvia dessa mensagem - as misturas e entrelaçamentos de vozes no mundo globalizado, assunto que tem ganhado ênfase neste texto. Porém, para suprir as necessidades próprias desta investigação o olhar agora direciona-se para a relação hibridismos-identidades e o caráter político dessa imbricação que, a meu ver, também estão contemplados nesses argumentos do autor.

A relação hibridismo-identidade pode ser visualizada também nos estudos de Canclini (2008) e de Bhabha (2007). Canclini (2008) mostra que os conceitos de hibridismo, hibridização, hibridação, termos correlatos, embora muito antigos, ganham atualmente configurações diferentes daquelas disseminadas pela biologia, campo de onde se originou. Para o autor, “hibridação são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam, de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. XIX).

Nessa direção, os novos sujeitos híbridos (re)constituem-se imbricados à organização do tempo presente e visivelmente marcados pelas diferenças. Esse encontro/embate com o “novo” possibilita a apropriação de repertórios heterogêneos e multifacetados, nos quais estão impressos realidades locais e transnacionais. O autor (*op. cit*) ressalta o seu pensamento sobre a hibridação corroborando a mensagem de Brian Stross de que “passamos de formas mais heterogêneas para outras homogêneas e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja pura, ou plenamente homogênea” (CANCLINI, 2008, p. XX).

Nessa direção, o autor considera que os estudos que tratam dos processos de hibridização, para além das críticas que lhe são lançadas, ajudam a relativizar as discussões sobre identidades que diferem das ideias orientadas pela modernidade. Enfatiza no mesmo sentido a importância de se debruçar sobre os processos culturais, mostrando que isso ajuda a se localizar em meio à heterogeneidade e entender como os processos de hibridizações se efetivam.

É importante lembrar que essa perspectiva não prega a inexistência de conflitos e contradições; os hibridismos entremesclam situações, mas não significam “fusões sem contradição [...]”, diz Canclini (2008, p.18). Para o autor, essa ideia entreposta ao conceito redimensionou as formas de se pensar em multiculturalismos, cultura, diferenças, desigualdades, atacando visões que se fixam nos pares binários aqui já mencionados.

A partir dos anos 90, Bhabha (2007) retoma a profusão de ideias canclinianas sobre o hibridismo e as redireciona. O autor apropria-se do conceito atribuído a essa categoria vinculando-o à discussão identitária. Nesse contexto faz a transposição do cunho psíquico

fanoniano para a dimensão política, problematizando os posicionamentos que fazem parte dos discursos coloniais, apontando nas construções identitárias inscritas em contextos culturais três aspectos importantes.

Primeiro, existir significa, existir para fora, para outrem. Trata-se de um desejo lançado para fora do sujeito, para um “Outro” que lhe é significativo. Nas ideias de Fanon, reinterpretadas por Bhabha (2007), isso se caracteriza como um “sonho de inversão”, porque tanto o colonizado quanto o colonizador têm preocupações em relação à sua posição social; o primeiro por querer ocupar o mesmo lugar daquele que é considerado o seu “opressor” e o segundo – o colonizador porque teme perder o lugar, “confortável”, no qual sempre esteve inserido, socialmente.

O segundo aspecto fundante, vinculado à mesma questão, refere-se à ideia de espaço relacional do lugar social “determinado” para colonizados e colonizadores. Esse processo que é marcado pela mesma ambiguidade, em relação à dinâmica dos desejos, é também o espaço de rupturas nas construções identitárias. Em acordo com Bhabha (2007), essa visão reporta-se ao desejo de vingança do colonizado em relação ao seu colonizador e à falta de desejo do primeiro, em sair da posição ocupada, porque a sua condição é também um espaço de luta.

Esse lugar de cisão e de conflitos é importante na criação de estratégias que ajudem a superar essa condição. Esse processo relacional nos processos identitários testemunha a fusão, os antagonismos e conflitos entre a identidade de colonizados e colonizadores. Nesse sentido, a autoridade de um sobre o outro e a forma de existir – sempre orientada para o outro – subsidiam as construções identitárias de ambos, denotando hibridez na constituição desse movimento.

O terceiro aspecto é alusivo ao processo de identificação que não circunscreve à identidade em uma esfera pré-determinada, mas desenhada a partir de uma imagem agonística, voltada para a transformação do sujeito; assim, o processo de identificação é problemático, formado por uma imagem psíquica que foi criada a partir das condições do discurso, mas que aparece para o sujeito como uma “imagem da totalidade”. Nessa contextualização, a identificação é vista como uma representação marcada pela diferença e pela ambivalência, isso porque a imagem assim o é: “espacialmente fendida, torna presente algo que está ausente – e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição” (BHABHA, 2007, p. 85).

Na perspectiva sugerida por Bhabha (*op. cit*), o acesso à referida imagem evidencia-se desgarrada das noções de autenticidade, de inteireza. “O processo de deslocamento e

diferenciação (ausência/presença, representação/repetição)”, torna-a uma realidade liminar” (p. 86). Essa compreensão outorga à realidade uma condição ambígua, porque aquilo que “é real” nunca deixará de ser uma imagem. É importante entender que esse movimento está eivado de hibridismos, o que envolve não só a combinação de elementos diferentes, mas também esclarece que nenhum fenômeno é puro e coerente em si mesmo. O hibridismo pressupõe misturas e rompimentos, a relação com a mesmidade e com a outridade e criação de um “novo” diferente. Deixo com o autor, a síntese:

O hibridismo representa aquele ‘desvio’ ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranóica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade [...]. **O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento** (BHABHA, 2007, p. 165, grifos meus.)

Sob essa ótica, os hibridismos ajudam a promover os entre-lugares, contribuindo com a passagem das narrativas de subjetividades coloniais, opressoras, para a marcação das diferenças culturais. Com efeito, os “entre-lugares” tornam-se terrenos fecundos para fazerem emergir estratégias de subjetivação tanto em indivíduos quanto na coletividade. Essas estratégias geram “novos signos de identidade” e novas formas de pensar e se colocar frente à sociedade.

Uma construção importante do autor, nesse contexto, para entender a relação hibridismos-identidade é o conceito de mímica. Trata-se de uma estratégia que visa tomar posse “do outro” e não é exclusiva de colonizados ou colonizadores, ambos podem desenvolver essa conduta. O colonizador, por exemplo, ao temer perder o seu lugar constrói uma espécie de imagem ou máscara de superioridade, enquanto o colonizado tenta subverter essa condição, imitando o seu colonizador para ocupar um lugar de emancipação.

Nesse sentido, ambos estão tentando, mediante a mímica, mudar situações que lhes deixem em uma situação desconfortável. Porém, entre a “máscara e a pele” nos termos de Fanon de quem Bhabha se apropria, existe um interstício onde as ambivalências se instalam, principalmente, porque, ao tempo em que o sujeito procura mostrar uma originalidade, através da mímica, ele se relaciona com algo que é só uma imagem. Ao conceito de mímica interpõe-se a ambivalência, o deslizamento, o excesso porque é “o desejo de um ‘Outro’ reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença, que é quase a mesma, mas não exatamente” (BHABHA, 2007, p.130).

Assim, a imitação por parte do colonizado para Bhabha (*op.cit*) não faz com que o sujeito colonizado torne-se uma cópia mal elaborada do outro – colonizador - mas revela que o “hibridismo do processo de mímica”, marca a identidade com traços de duplicidade. Isso traz a sensação de dubiedade para o sujeito social, revelando incertezas, inseguranças, mas, paradoxalmente, a certeza da sua existência e de uma identidade. A identidade construída por esse espectro configura-se parcial e dialogicamente vinculada à existência do Outro, de onde se origina.

Segundo Bhabha (2007, p. 85) são identidades “[...] binárias, bipartidas, funcionam como uma espécie de reflexo narcísico de um no outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico da identificação [...]”, configurando-se como uma identidade que “nunca existe *a priori*, nunca é um produto acabado; sempre é apenas o processo problemático de acesso de uma imagem de totalidade” (Idem, *ibidem*, p. 85). Também alerta sobre os “mitos fundacionais ou de origem”, considerando que esses referendam a rejeição, os hibridismos nas identidades e o “outro diferente”, mediante a disseminação de ideias etnocêntricas.

A partir do mesmo veio psicanalítico, o autor chama atenção para o conceito de fetiche ou fantasia que prega a noção de totalidade e de estereótipo fetichizado, correlacionando-os e mostrando que esses fenômenos encapsulam a alteridade em uma representação falsa e generalizada através da repetição e inculcação de histórias de discriminação; da negação das diferenças; do hibridismo e do obscurecimento do mencionado processo relacional nas construções identitárias. Com isso, alimentando a ideia de pureza e autenticidade identitárias.

A interpretação dos hibridismos nas identidades, direção tomada por essas elucidações, também tem se firmado como fontes de criação de novas culturas na contemporaneidade – todas elas híbridas – e essas culturas, por sua vez, constituem as identidades culturais, referendendo aspectos da identidade que dizem respeito à luta por pertencimento seja, étnico, racial, linguístico, nacional, ou outros. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 17-18). A subjetividade surda é um exemplo disso.

Assim, para dar sentido às ações do cotidiano, os sujeitos sociais constroem signos, códigos e significados e os interpretam, (re)traduzem, (re) inventando as suas culturas e as suas identidades. Diante disso, cabe admitir que as identidades tal como as culturas são, todas elas, híbridas.

As elucidações teóricas colocadas em todo este texto apoiam a metodologia e análise dos dados estruturados nos capítulos que seguem.

4. O TRILHAR METODOLÓGICO E APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS: O EXERCÍCIO DE LIDAR E PRESTAR ATENÇÃO NO “OUTRO”

Como vem sendo anunciado, este estudo teve como objetivo examinar as experiências culturais de alunos surdos que transitam em contextos socioeducacionais e atuam em prol da cultura surda. Vale ressaltar que o fenômeno estudado não é entendido como naturalmente dado, mas criado nas relações sociais por sujeitos surdos que constituem uma realidade e são por ela constituídos.

Diante disso, o diálogo com a teoria, com o próprio objeto da investigação e com as questões suscitadas no campo, abriu espaço para uma aproximação entre este estudo e a abordagem etnográfica, considerando o traçado e consequências epistemológicas que esse método oferece. Sendo o campo educacional o cenário subjacente desta pesquisa, cabe fazer uma ressalva visto que, de acordo com André (2008, p. 25), nesse campo, “o que se tem realizado, de fato, é o estudo de caso etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Assim, elegi o estudo de caso etnográfico, não de forma ocasional ou fortuita, mas buscando um método que abrigasse as exigências desta investigação.

Diante dessa escolha, houve a necessidade de buscar fundamentos da Antropologia mediante a discussão sobre o seu método - a Etnografia - para esta investigação. Assim, cabe rememorar que houve a transposição desses campos teóricos para outras áreas do conhecimento, incluindo a educação. Isso se deve tanto à diluição de limites entre as ciências quanto à interdisciplinaridade que está subjacente à remoção das fronteiras entre os diversos campos do conhecimento. Pimentel (2009, p. 136-137) diz, nesse sentido, que “a etnografia tem cumprido um importante papel para a formação de intelectuais ocupados com a interpretação das culturas na construção dos cenários sociais contemporâneos”, lembrando que várias áreas do conhecimento, incluindo a educação, buscam apoio na etnografia e lançam mão dos conceitos que a mesma oferece para levar adiante investigações pautadas em questões sociais e culturais.

Seguindo essa lógica, esta investigação na sua totalidade está associada à abordagem qualitativa, que estuda o fenômeno no seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995), encontrando uma sustentação teórica mais ampla na fenomenologia, corrente na qual a subjetividade humana é realçada, sendo o alvo a compreensão dos sentidos e significados dados pelo sujeito social às situações do cotidiano. É o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é socialmente construída (ANDRÉ, 2008).

Com base nas ideias de André (*op.cit*), entendo a validade do estudo de caso nesta investigação pela contextualização e singularidades que lhe são peculiares e, ainda, pela exaustividade que a análise dos dados coletados demanda nessa abordagem. Fica a compreensão de que nesse paradigma o caso é particularizado, mas deve ser lido a partir de uma realidade contextualizada com exaustivas idas e vindas ao material empírico coletado. Nesse sentido, o estudo deve ser o “retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (ANDRÉ, 2008 p. 55). É uma decisão “mais epistemológica do que metodológica” (ANDRÉ, *op.cit*, p. 50), o que requer atenção para as vantagens e limitações dessa mesma abordagem.

Assim, dentre as limitações, atentei para o fato de que a falta de um *script* mais fechado poderia conduzir a análise para uma condição meramente descritiva, mas empenhei esforços para que isso não acontecesse. Dentre as vantagens em utilizar o estudo de caso destaquei a possibilidade de se obter uma visão mais aprofundada, abrangente e integrada de uma realidade complexa e multifacetada.

Macedo (2009) diz nessa mesma direção que se deve ultrapassar a mera descrição no ato de pesquisar. Pesquisar não é somente constatar, não é somente descobrir, ou nas palavras do autor, “levantar o véu”. Esse pensar recai no que o autor denomina de “tensão interpretativa”, ideia complementada, por ele mesmo, pelo entendimento de que a hermenêutica crítica exige uma descrição e interpretação minuciosa, o que exige do pesquisador bom senso, criatividade, exaustivos diálogos com a teoria e a presença nos cenários interpretativos onde estão os sujeitos sociais pesquisados, entendendo que as “vozes” desses sujeitos são ferramentas essenciais para o estudo do tipo etnográfico.

A etnografia que acompanha e adjetiva este estudo de caso, no sentido etimológico, pode ser entendida como “descrição cultural” (CARIA 2003). Não é, porém, mera descrição ou catalogação de situações ou fatos; deve ser assumida como uma tentativa de interpretação da cultura de um grupo ou sociedade mediante descrição minuciosa. Tem como pressupostos centrais a observação participante e a (des)familiarização, (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006), variáveis que compuseram o desenvolvimento deste trabalho. Nesse contexto, a situação concreta que se fez presente nesta proposta investigativa foi o fato de ser, eu mesma, uma educadora ouvinte, tentando captar as experiências culturais de alunos surdos, envolvidos em contextos socioeducacionais; contextos esses que se apresentavam para mim, teoricamente, como um “campo familiar”.

Esse fato, porém, não desfez a necessidade da minha presença por um período mais demorado no campo, ao contrário, apontou a necessidade de exercitar os estranhamentos em relação aos fatos que, a princípio, pareciam-me corriqueiros e exercitar a familiarização em relação àqueles que aos meus olhos pareciam exóticos. Mediante a vivência no campo foi possível refletir sobre a impossibilidade de estar no lugar do “outro”, ou constatar que não poderia experienciar algumas situações vivenciadas pelo “outro”, (é evidente que a intenção também não era essa). Além disso, experimentava certa angústia gerada pelas dificuldades inerentes à captação do objeto de estudo da pesquisa. Isso porque, paralelamente, à condição de *outsider* que me era imputada, por não ser surda, o próprio objeto deixava claro a necessidade de ficar mais próxima dos participantes para lançar um olhar mais apurado em relação à questão central da investigação.

Essas colocações mostram o entendimento de que, pelo fato de não ser surda, não poderia ter em campo uma “mera curiosidade diante do exótico”, tomando de empréstimo as palavras de Cardoso de Oliveira (2006, p. 19). Também lembram que não precisaria tornar-me uma autóctone ao lidar ou tentar entender o outro (GEERTZ, 2008) e lembram, ainda, a necessidade de problematizar, respeitando, aquilo que os alunos consideravam distintividade. Diante disso, os postulados que sustentam a etnografia, apoiados na experiência empírica e configurado pelo trabalho de campo, aplicaram-se bem a este estudo. A descrição densa, que é peculiar ao trabalho etnográfico (GEERTZ, 2008), ajudou a captar informações mais abrangentes e detalhadas sobre os participantes da pesquisa – os alunos surdos – ao retratar a realidade dos atores inscritos, mediante uma irrigação recíproca de respeitabilidade.

Nessa afirmação repousam dois pressupostos importantes da pesquisa do tipo etnográfica que podem justificar a aproximação do estudo de caso com essa abordagem: a importância da interpretação e a posição ativa dos sujeitos-sociais-informantes. Nessa perspectiva, os “nativos” - no caso aqui particularizado, os referidos alunos, são os protagonistas da história, embora o meu papel como pesquisadora tenha sido ativo, modificando e sendo modificada pela experiência. Peirano (1991) pode realçar essa afirmação quando diz que é preciso reconhecer a sabedoria do nativo, interpretando-o, mas dando-lhe a também a palavra. De extrema importância também é relembrar que essa postura não anula o protagonismo do pesquisador.

Outro ponto que elegi para justificar a inspiração etnográfica diz respeito às técnicas selecionadas. Buscando consonância com o objeto de estudo, explicitado, lancei mão de técnicas que pudessem agregar informações imprescindíveis à pesquisa, dentre essas, um

questionário para identificar o perfil sociodemográfico dos sujeitos, a técnica do grupo focal e a observação participante. Essas técnicas foram tratadas com maiores detalhes nas subseções que contemplam essas questões. Cabe dizer no momento que tomei como ideia subjacente, ao uso das mesmas, a interação entre pesquisador e pesquisados e também a ideia de que possibilitariam o estudo em profundidade dos eventos.

O desenho do estudo etnográfico está justificado pela perspectiva sociocultural que esta proposta apresenta. Lançando mão de um trabalho orientado por tais pressupostos fiquei mais próxima dos sujeitos sociais e isso favoreceu a interpretação das experiências culturais enredadas entre os alunos surdos. Creio que a escolha também incrementou a minha formação de professora-pesquisadora, pois tentei manter um diálogo crítico com pressupostos antropológicos básicos, inerentes à imersão em campo, o que exigiu de mim o exercício de lidar e prestar atenção no “outro”.

4.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A BUSCA PELO ESPAÇO

A cidade que abriga o campo desta investigação fica no semiárido baiano, tem uma população aproximada de seiscentos mil habitantes e um contingente de seis mil pessoas surdas⁴⁰. Pelo caráter etnográfico da pesquisa, cabe dizer brevemente que o trajeto seguido pela educação de surdos nesse cenário social tem inteira relação com os “movimentos” organizados em torno de uma “cultura surda”, justificando, assim, em primeira instância, a escolha da cidade. Além disso, é a cidade onde resido, o que tornou menos complicado cumprir os trâmites relacionados à pesquisa.

Importante registrar que nesse mesmo município houve no final do século XX e início do século XXI um incremento positivo na educação dos surdos, refletindo os acontecimentos de cunho nacional e internacional. Seguindo essa tendência, alguns alunos surdos que residem na referida cidade, bem como algumas instituições educacionais locais, pautada em uma política educacional mais ampla, articularam-se no sentido de reverter a condição a que estiveram submetidas, historicamente, as pessoas com surdez.

Dessa forma, o quadro situacional em relação à história socioeducacional dos surdos na cidade revela que, nela, existem reelaborações e (des)continuidades de forma similar ao que vem acontecendo em vários pontos geográficos no Brasil, com estagnação, avanços e

⁴⁰Dados do IBGE, ano 2010. Esse dado refere-se somente às pessoas com surdez profunda. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3426&z=cd&o>>... Acesso em: 12 de março de 2013.

controvérsias, formando as mesmas sinuosidades vistas anteriormente nas discussões sobre os movimentos da história, em relação à surdez, que constam deste trabalho no capítulo 3.

Assim, a demarcação da surdez nessa cidade, no que se refere aos aspectos educacionais e aos "movimentos surdos", tem acompanhado as discussões sobre as "novas" posturas e tendências educacionais, o que, certamente, constituem-se em avanços na educação e, conseqüentemente, na condição social do surdo. Com isso, muitas pessoas surdas residentes nesse local têm seguido os fluxos e refluxos da história mundial e nacional, mas com as particularidades desenhadas também por esse contexto sociocultural específico.

É nesse universo que está situado o campo onde foram encontrados os sujeitos deste estudo. Embora não tendo o campo como foco central e, sim, as experiências culturais de alunos surdos, o que poderia acontecer em qualquer espaço socioeducacional, precisaria de um lugar praticado (CERTEAU, 2002), onde pudesse lançar o olhar para os atos interativos, nos quais essas experiências se manifestassem, ou seja, era necessário priorizar um lugar, ou lugares onde as coisas acontecessem para "aquietar" o meu olhar. Concordo com Hall (2003) que o contexto é importante, porque os significados que os sujeitos constroem articulam-se com ele e podem não se repetir em outros espaços geográficos. Digo que certamente não se repetem, pelo menos da mesma maneira.

Foi pensando assim que, nos meses de abril e maio de 2010, visitei a Diretoria regional de Educação – DIREC 02 e a Secretaria Municipal de Educação do município para identificar e localizar as escolas das redes estadual e municipal que tinham alunos surdos. Esse foi o primeiro critério na escolha do campo a ser pesquisado: que o contexto pertencesse à rede pública de educação, na qual sempre estive inserida como profissional, até porque, na rede privada do município o contingente de alunos com surdez era muito pequeno.

O segundo critério, considerando que o objetivo do estudo voltava-se para alunos que advogam em favor da existência e manutenção do que denominam cultura surda, era, obviamente, que o local abrigasse alunos que tivessem, de alguma forma, inserção na discussão ou em movimentos ligados à questão⁴¹ e o terceiro que o ambiente acatasse a realização da pesquisa, aceitando a pesquisadora.

Visitei a maioria das escolas onde havia alunos surdos, porque o momento de delimitar o campo e selecionar os sujeitos deveria acontecer sob a tensão de fazer uma "boa escolha" e cooptar condições para a realização do trabalho. Era preciso selecionar espaço(s) e sujeitos

⁴¹Aqui não se trata, necessariamente, de movimentos organizados, mas da inserção em grupos que defendem a "cultura surda", participação em palestras, passeatas, ou trata-se ainda de atitudes que corroboram a defesa da "cultura surda".

que se apresentassem favoráveis à consecução dos objetivos da pesquisa. Constatei nessas visitas que os alunos encontravam-se em escolas diferenciadas, espalhadas por pontos diversos da cidade. Nessa oportunidade conversei, demoradamente, com os gestores das unidades escolares visitadas e com alunos surdos matriculados e espalhados nessas unidades, na busca de pistas que ajudassem a organizar as etapas e peculiaridades deste trabalho.

Cabe dizer, no momento, que mediante as conversas obtive a constatação que redirecionou o foco deste trabalho em relação ao local onde os alunos surdos seriam contatados: a maioria dos alunos surdos de todas as escolas da cidade frequentavam um dos Centros de Apoio Pedagógico – CAP⁴², da cidade, onde é oferecido atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais - NEE, no turno oposto ao que frequentam nas Instituições de ensino regulares. Assim, tanto os gestores quanto os alunos procurados ajudaram a selecionar o local que, posteriormente, tornou-se o campo de apoio para as conversas com os alunos nesta investigação. Ajudaram, ainda, a selecionar os sujeitos focais para a pesquisa e a confirmar as suspeitas de que existe um grupo articulado na cidade que “milita” em prol da defesa da “cultura surda”.

4.2 NO CAMPO DE PESQUISA: AS NEGOCIAÇÕES E IMPRESSÕES INICIAIS

O CAP revelou-se como o local onde as experiências culturais dos surdos poderiam ser captadas, porque emergiu nas conversas como um lugar de retroalimentação das discussões sobre a surdez, de reivindicações e decisões, e um lugar que, sob o ponto de vista dos alunos surdos das escolas visitadas, sustentava as ideologias defendidas pelas pessoas surdas.

Esse espaço é vinculado à Secretaria Estadual de Educação da Bahia, tem a sua organização e criação firmadas pelo decreto nº 8.378 de 26 de novembro do ano 2002, período em que o debate e os movimentos sobre/pela inclusão educacional ganhavam força no país. Cabe informar ainda que, embora destinado a alunos com várias necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, o espaço focaliza um núcleo de

⁴²A cidade onde aconteceu esta investigação tem dois Centros de Apoio Pedagógico, vinculados à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, um dos Centros está voltado somente para pessoas cegas ou com baixa visão e o outro atende pessoas com déficit intelectual, cegueira, surdez, baixa visão e outras especificidades. Os alunos dirigem-se a esses espaços para receberem atendimento educacional especializado no turno oposto ao que estudam. O Centro de Apoio Pedagógico – CAP a que me refiro e onde esta pesquisa foi realizada atende pessoas com surdez.

produção Braille para atender a alunos cegos e com baixa visão. Entretanto, é pertinente salientar que o trabalho na área da surdez ganhou destaque no CAP, porque há uma frequência /“ocupação” desse local por parte de muitos estudantes surdos que frequentam a escola regular e, também, por pessoas surdas não matriculadas nas escolas. É válido ressaltar que o CAP além de atender pessoas do município em que aconteceu esta investigação, atende também as adjacências.

Segundo dados da secretaria da própria Instituição, no final do ano de 2011, quando iniciei formalmente esta pesquisa, havia, aproximadamente, um total de 82 alunos surdos cadastrados⁴³, oriundos das escolas da cidade e região. O quadro de pessoal da Instituição era composto de quarenta e seis (46) profissionais, entre eles, professores cozinheiros, porteiros e serviços gerais. Os professores atuavam nas áreas de deficiência mental, deficiência visual e surdez. Na área da surdez, atuavam duas alunas - instrutoras surdas⁴⁴, três intérpretes de língua de sinais que traduziam e interpretavam a língua portuguesa e a língua de sinais para surdos e ouvintes, no ambiente.

A construção de um trabalho aproximado com a etnografia, como é o caso deste estudo, é efetivada a partir do contato do pesquisador com o campo. Isso exige um detalhamento mais apurado dos passos de elaboração do trabalho. Assim, coube falar da chegada a esse local para o (re)conhecimento e negociação a respeito da entrada oficial no campo. Sabia de antemão que precisaria negociar a minha entrada, aspecto que se constituiu em ponto alto nesta modalidade de pesquisa, porque dessa negociação surgiram efeitos favoráveis que me ajudaram a transitar sob menor tensão no ambiente (CARIA, 2003).

A minha passagem inicial pelo CAP foi sustentada pelo desejo de conhecer esse cenário socioeducacional, ter os primeiros contatos com as pessoas que nele transitavam e lá estavam envolvidas e, ainda, estabelecer relações amistosas com as mesmas. O intuito era “abrir o caminho” para a entrada oficial no ambiente, garantir anuência para trafegar no campo e assim captar as experiências culturais e os significados construídos pelas pessoas surdas, objetivo central desta investigação.

Pretendia, desse modo, iniciar um exercício de atenção ao cotidiano daquele contexto, inclusive queria atentar para a estrutura física e espacial, para entender se esse fator também se relacionava com a escolha dos alunos pelo mesmo ambiente, o que ficou constatado, porque a localização central facilitava o acesso de pessoas surdas que vinham de pontos

⁴³ Esse número não é fixo porque eles, às vezes, se afastam por conta de trabalho, mudança de endereço etc. Durante todo o ano o fluxo é contínuo, portanto esse número aumenta e diminui rotineiramente.

⁴⁴ Pessoas surdas com formação em Magistério, cursando Pedagogia e com certificação do Curso de Instrutores. Uma delas também cursava o Letras-Libras.

diversos da cidade. Percebi também que a existência de uma sala de recepção, aberta, na entrada da Instituição facilitava o acesso das pessoas surdas que ficavam à vontade para conversar, assistir TV, sem, necessariamente, contatar com o interior da Instituição. A passagem pelo ambiente além de me permitir visualizar essas questões foi, também, do meu ponto de vista, o começo da criação de relações intersubjetivas com as pessoas da Instituição e da obtenção de indícios que permitiram compreender os ecos que circundavam naquele contexto.

Essas visitas informais começaram no mês de abril de 2011. Nesse período, dei início a um processo de negociação que se estendeu durante todo o itinerário da pesquisa. Esse movimento aconteceu tanto em relação aos dirigentes da Instituição, quanto em relação aos sujeitos participantes deste estudo. Em alguns momentos, recorri também aos intérpretes/tradutores de língua de sinais que me acompanharam nas atividades para que pudessem interferir nas conversas e nos ajustes das situações.

A impressão deixada por esse processo é que parece não existir regras definidas, *a priori*, para deixar essa situação menos tensa e mais profícua, porque cada instituição é composta por pessoas com suas individualidades, sua organização, suas particularidades, o que faz com que “o espetáculo” nunca aconteça da mesma forma, embora as táticas das quais se servem os pesquisadores possam ser aproximadas. No contexto desta pesquisa foi imprescindível lançar mão de todas as tentativas para desenvolver a cordialidade, não me tornar intrusa e ganhar confiança da comunidade da Instituição. Isso precisaria ser colocado em prática e foi o que busquei aprimorar, de maneira recorrente, na minha chegada e permanência no campo.

Naquele momento, o meu contato inicial foi com a diretora da Instituição. Era notável a preocupação da mesma em não expor o ambiente. Tratei de explicar que o objetivo da investigação era captar as experiências culturais dos alunos surdos e não a dinâmica da Instituição e que se tratava de um trabalho longitudinal. Deixei claro que, diante disso, buscava o seu apoio para passar um tempo significativo naquele espaço. Avisei, solicitando a sua anuência, que possivelmente usaria recursos tecnológicos como filmagens e faria anotações ao percorrer o ambiente, mas chamei atenção para os cuidados éticos que estavam subsidiando a proposta do estudo, comprometendo-me a ser zelosa com os sujeitos participantes e com a Instituição na condução da pesquisa.

Na mesma oportunidade, entreguei para a diretora uma cópia do Projeto de Pesquisa, avisando que o trabalho estava sendo submetido à apreciação de um Comitê de Ética da

UFBA⁴⁵ e somente em fase posterior à apreciação desse Comitê, a pesquisa seria iniciada, de fato, sob a anuência da direção daquela Instituição e dos sujeitos selecionados para a pesquisa. Mediante essa conversa inicial tomei conhecimento da existência de um grupo de alunos surdos, formado e fortalecido naquele espaço. Segundo a dirigente, isso poderia ser visto sem muito esforço, fato que ela atribuía ao “bom atendimento”, à própria organização do trabalho pedagógico e outras atividades ali oferecidas, no turno oposto, ao das Instituições de ensino que os alunos surdos frequentavam.

Nessa fase, outra questão considerada relevante foi o momento das negociações com um dos dirigentes do Centro de Apoio Pedagógico sobre o meu desejo e necessidade de levar um intérprete/tradutor de língua de sinais para me acompanhar nesse processo e fazer a tradução Libras-Português-Libras, devido a minha pouca fluência na língua de sinais e ao dinamismo que se interpõe nos processos comunicativos. Queria o consentimento para ser acompanhada por um/uma intérprete que não trabalhasse na Instituição, desejo pautado em dois motivos: para não alterar a rotina dos profissionais daquele local e, em segundo lugar, com o mesmo grau de importância, porque seria uma pessoa alheia à rotina dos alunos surdos naquele ambiente, não iriam lidar com “velhos” conhecidos. A minha solicitação não foi acatada, ficando claro que os intérpretes deveriam ser os mesmos que atuavam no Centro.

Nas entrelinhas do diálogo, ficou subentendido que não seria consentida a presença de “pessoas de fora” na Instituição. Para não causar melindres nas relações redirecionei o meu desejo, acatando a ideia de que somente os intérpretes “da casa” me acompanhariam no processo. A partir desse combinado, a relação com os intérpretes também começou a se estabelecer. Esses se mostraram disponíveis, porém pontuaram as dificuldades que eu poderia encontrar por conta de atividades inesperadas que, provavelmente, surgiriam no processo⁴⁶, ou de compromissos que já faziam parte das suas rotinas. O acordo com esta pesquisa, para os intérpretes, ficou condicionado ao fato de que esse compromisso não coincidissem com a rotina das suas atividades. Mas ainda assim firmei os acordos com os (as) intérpretes e tradutores da Libras, “da casa”, ficando a relação com uma delas demarcada por muita proximidade, o que me deixava mais à vontade nas solicitações de acompanhamento.

⁴⁵ Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA.

⁴⁶ Deram como exemplo: o acompanhamento dos alunos ao médico, às empresas para entrevistas relacionadas a empregos, para acompanhar diretora em reuniões. Como atividade rotineira citaram atividades de Estágio e o Curso de Letras no quais estavam envolvidos (Notas do diário de campo).

Diante da impossibilidade de programar os acompanhamentos, comecei a perceber que isso poderia ser um grande entrave no trabalho. Por conta disso, negocieei a minha presença no espaço para começar um processo de interação com os alunos e assim ter contato frequente com a Libras. A anuência foi-me concedida, o que me permitiu ficar na Instituição de abril a outubro de 2011, um total de seis meses, antes de dar início à fase formal da pesquisa. A partir daí, tomei ciência de que os alunos surdos, crianças e jovens e que frequentavam o Centro, cursavam modalidades de ensino diferentes: Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, cursos pré-vestibulares, faculdades particulares, dentre outros.

Também constatei que algumas pessoas surdas não participavam das atividades, no CAP, mas circulavam livremente no ambiente, espalhando-se no pátio e, por vezes, frequentando as salas onde aconteciam as atividades para inteirar-se de algum evento ou informação importante sobre a surdez e sobre a chamada cultura surda. Essa foi uma das questões que mais chamaram a minha atenção, inclusive também fui alertada sobre esse fato por funcionários “da casa”. Ouvi de um funcionário que as pessoas com surdez viviam ali, cotidianamente, permanecendo por lá mesmo em tempo de férias, o que ele denominava de “vai-vém dos surdos”. Também registrei a impressão passada por alguns funcionários de que existia certo distanciamento do grupo, em relação aos demais alunos que frequentam a Instituição, e que esses formavam ali dentro “um mundo à parte”, pois havia exclusividade no que se referiam às festas, comemorações e outros eventos envolvendo alunos surdos.

Os acontecimentos registrados nesse período demonstravam a validade dessa fase no campo, também considerada como uma fase exploratória, pois as informações chegavam de forma espontânea, fornecidas pelos alunos surdos, bem como por outras pessoas que mesmo sem se constituírem em sujeitos focais na pesquisa revelavam dados, dignos de atenção. Não foram poucas as pessoas da Instituição que ao ficarem ciente da proposta deste trabalho aproximavam-se, para mostrar as suas impressões sobre o grupo. Expressões do tipo: “é um grupo muito fechado”; “ali ninguém entra; eles trabalham de portas fechadas”; eles são muito inteligentes”; “as festas dos surdos são as mais organizadas no CAP, são separadas”. Esses comentários revelavam aspectos importantes para as questões da pesquisa.

As negociações com os alunos também começaram a performatizar-se nessa fase. Essas conversas e encontros espontâneos se estenderam ao grupo de alunos surdos que se mostravam curiosos e apreensivos com a minha presença. A minha permanência no ambiente, nesse período, deu-me noções sobre a rotina dos alunos naquele espaço, ajudando a captar o

perfil daqueles que mais se aproximavam da especificidade desta pesquisa e os momentos que certamente seriam mais adequados para os encontros com os mesmos.

Participei, nesse período, dos encontros informais que aconteciam na própria sala onde os surdos desenvolviam as suas atividades, denominada pela instituição como a “sala dos surdos”. Participei das festividades e de outros eventos. Nesses episódios, ficou perceptível que existia uma adesão geral dos alunos que frequentavam o CAP aos movimentos de defesa da chamada cultura surda. Fui informada por uma das alunas surdas, instrutora, que trabalhava com o grupo e era também sujeito focal nesta pesquisa, que todos os alunos que estavam inseridos nas atividades do CAP eram envolvidos com a discussão sobre a “cultura surda”, embora alguns ainda estivessem na condição de iniciantes, com pouca discussão a respeito do tema. A aluna-instrutora afirmava que os alunos assim o faziam, mas que eram livres para pensar a surdez como quisessem.

Nesse mesmo período, essa aluna mostrou-se preocupada quanto à disponibilidade do grupo para participar do estudo, alegando que por se tratar de uma pesquisa demorada temia que alguns surdos se sentissem incomodados com a minha presença, pelo fato de eu ser ouvinte. Afirmava que a presença demorada de “pessoas ouvintes” naquele espaço era entendida como invasão de privacidade. Acreditava que seria difícil conseguir o consentimento para permanecer junto a eles, por um longo tempo, comprometendo-se a mediar às negociações. A partir da mediação dessa aluna-instrutora surda, recebi o aval dos alunos para tê-los nesta pesquisa.

Esse episódio deixou explícita a necessidade de que houvesse negociação permanente para atenuar a desconfiança da comunidade onde estava me inserindo, bem como a desconfiança dos sujeitos pesquisados. As situações ocorridas nessa fase de negociações ajudaram-me a cuidar para não desenvolver posturas etnocêntricas e não melindrar a relação com os sujeitos da pesquisa. A mesma fase exploratória contribuiu para o formato do diário de campo desta pesquisa, no qual foram registrados episódios que não correspondem apenas ao fato de “ter estado lá”, mas alimentaram a organização dos dados, possibilitando outros encaminhamentos e novos registros. A experiência foi muito válida e sua importância revelou-se nas decisões que foram tomadas *a posteriori*. Diante dessa e de outras constatações, sintetizei abaixo as questões mais relevantes que sobrepujaram desse período.

4.3 O QUE VI NO PERÍODO EXPLORATÓRIO: O CAMPO É “VIVO”

Desde a fase embrionária desta investigação trabalhei com o entendimento que os métodos de pesquisa são ativos e que devem chegar às mãos do pesquisador, a partir da situação concreta com a qual está lidando (KINCHELOE, 2007). Tal como os *bricoleurs*, na visão de Kincheloe, tentei tornar-me um “negociador metodológico, sempre respeitando as demandas da tarefa que têm pela frente” (Idem, p.17).

Assim, a fase de negociações ou exploratória mostrou-me a importância dessa atitude. Esse pensamento coaduna com a tentativa de aproximação etnográfica que circunda esta pesquisa, porque, nessa perspectiva, o campo é “vivo”, vai dando pistas, juntamente com todo o processo ao qual o estudo está submetido, o campo vai colocando e “tirando o chão” do pesquisador, fazendo com que pesquisadores e pesquisados se imbriquem e juntos refaçam os caminhos a serem trilhados na pesquisa.

Com base no princípio do inacabamento, próprio do processo da pesquisa, essa fase foi importante para ajudar no entendimento de que deveria imprimir maior flexibilidade às minhas escolhas, adequando a proposta às possibilidades de realização deste trabalho. Foi com esse pensar que toda a proposta foi movendo-se e articulando-se à estruturação e ao desenvolvimento do trabalho.

Assim, as visitas ao ambiente, até esse período, e as conversas com as pessoas que estavam no contexto ajudaram a entender a rotina que nele se configurava, em relação à passagem e frequência dos alunos surdos no local, corroborando a importância desse ambiente configurar-se como o campo onde os alunos poderiam ser encontrados nas suas atuações, em relação ao que denominam cultura surda. Nessa contextualização, digo que seria necessário um local onde eu pudesse “encontrá-los nos seus encontros”, por isso levei em conta a aglomeração no CAP e a certeza de que a dispersão dos alunos nas escolas da cidade dificultaria a coleta de dados, porque seria difícil segui-los em todos os espaços ou situações nas quais estivessem presentes. Com essa escolha, tive a clareza que o foco da análise não seria o funcionamento da Instituição e, sim, as “construções das experiências culturais”, reveladas pelas pessoas surdas que compõem o grupo de alunos que frequentavam o CAP.

Creio que seja importante dizer que, em um trabalho de natureza etnográfica, o trabalho de campo pode ser marcado por uma oscilação de sentimentos. Esse fenômeno foi evidenciado, neste estudo, na relação pesquisadora-campo, na qual se alternavam aborrecimentos, alegrias, dúvidas, sentimento de impotência diante dos fatos, insegurança,

emoções diversas. Da Matta (1987, p.169), parafraseando Lévi-Strauss afirma que “o sentimento e a emoção são os hóspedes não convidados da situação etnográfica”.

Na direção desses argumentos, enfatizo que para os sujeitos focais desta pesquisa a minha presença ora estava representada por uma pessoa próxima - e assim me acolhiam - ora me olhavam com desconfiança, como uma estranha ou intrusa. Assim, era comum pedirem para ver as anotações, perguntar se eu poderia dar-lhes o diário para lerem junto ao grupo, com os colegas, ou perguntarem sobre o que eu estava anotando e, em outros momentos, avisarem que eu não deveria registrar nenhum acontecimento. Acredito que as reações dos pesquisados eram também marcadas por sentimentos ambivalentes, o que é comum em um processo de pesquisa.

Foi assim, tomada pela enxurrada de sentimentos, que vivenciei o campo, no qual se fez necessário uma imersão participativa, não sem consequência para pesquisadores e pesquisados e para o próprio campo. Cabe registrar, nesse mesmo contexto, que, paulatinamente, as pessoas foram se acostumando com a minha presença e a confiança foi se intensificando nesse processo. As conversas, os cumprimentos foram tornando-se frequentes e assim fui ficando mais à vontade no ambiente.

À medida que ficava claro, para todos os sujeitos da pesquisa, o motivo da minha presença, eles me interrogavam nos corredores, ou no pátio, “se o trabalho estava dando certo”, “se estava perto do final”, ou ainda queriam entender se a minhas “impressões” sobre a cultura surda, coincidiam com as deles. Em alguns momentos professores e dirigentes pareciam apreensivos, achando que estavam sob vigilância.

Também não raras foram as vezes que fui informada por pessoas da Instituição sobre situações ocorridas no âmbito doméstico e familiar, falando de problemas de saúde, e de notícias do cotidiano. Seguindo a orientação de Geertz (2008, p. 186), a qual induz que “em Roma se faça como os romanos”, fui me situando no campo, participando dos eventos que era convidada, a exemplo de confraternizações, festas do calendário letivo, dentre outras. Assim, na relação que estabeleci com as pessoas “da casa” foram se firmando atitudes empáticas e mais sinceras; enquanto isso, os dados iam mostrando-se, tanto pela busca sistemática, quanto nas conversas espontâneas com as pessoas do entorno e entre pesquisador e pesquisados.

A tessitura propiciada pelo período exploratório que, obviamente, não se resume a esses registros, ajudou-me a redimensionar o trabalho dando-me a certeza de que “à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito” (VEIGA-NETO, 2005, p. 31).

4.4 O PROCESSO FORMAL DA PESQUISA

A partir do mês de novembro de 2011, iniciei o processo formal desta investigação. Os primeiros momentos desse processo ainda faziam parte da fase exploratória da pesquisa, narrada acima. Na segunda etapa, já constavam a sistematização e coleta dos dados.

Nesse contexto, o primeiro momento foi marcado pela continuidade do que já vinha desenvolvendo com as negociações, porém, naquele período, não podia definir algumas questões porque o trabalho ainda estava passando pelo olhar do Comitê de Ética. Diante disso, a “nova” etapa formalizou-se a partir da apreciação desse Comitê, ficando o início reservado para fazer ajustes e acordos oficiais com o grupo e com a Instituição. A segunda fase de sistematização e coleta aconteceu logo após esses ajustes, redimensionada pelos dados oriundos de todos os momentos que a antecederam. Portanto, não é demais dizer que o processo não se constituiu de maneira estanque, pois todas as etapas sempre estiveram entrelaçadas.

Nos dois primeiros meses dessa fase formal, especificamente, em novembro e dezembro de 2011, trafeguei pelo ambiente, dando continuidade ao que já vinha desenvolvendo. Nessa oportunidade, entreguei à Diretora do CAP uma carta de encaminhamento oriunda da Instituição à qual se vinculava esta pesquisa – a Universidade Federal da Bahia-UFBA. Também a deixei informada sobre o período que, possivelmente, ainda precisava transitar naquele ambiente.

No mesmo contexto, apresentei o Projeto da pesquisa à comunidade do CAP, estando presentes alunos surdos que frequentavam a Instituição, cotidiana e esporadicamente, e alguns funcionários do Centro. Além de esclarecer a proposta, essa foi mais uma forma encontrada para anunciar que a minha presença no ambiente se estenderia por mais um tempo, para fortalecer os laços de cordialidade naquele contexto socioeducacional.

Os requisitos básicos inerentes à ética na pesquisa foram levados em conta sendo a apreciação do Comitê de Ética, apresentada e entregue à dirigente da Instituição, antes de dar início à captação de dados. De acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde aprovada pelo Decreto nº 93933 de 14 de janeiro de 1987, as pesquisas devem atender às exigências éticas e científicas, relevantes, para preservar a dignidade humana. Nessa contextualização, as Diretrizes, mediante a Resolução 196/96 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996) que

contemplam a eticidade da pesquisa, foram contempladas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, termo pelo qual busquei o consentimento dos sujeitos-participantes da pesquisa.

Registrei, ainda, nesse momento, os cursos e atividades que compunham a rotina do CAP para os alunos surdos⁴⁷ e nos quais os mesmos estavam inseridos, a saber: curso para instrutores surdos; curso de Libras para surdos e familiares, na modalidade iniciante e intermediário; curso de escrita de sinais (Sign Writing – SW); cursos de computação; reuniões de “orientação e aconselhamento”; momentos festivos de celebrações e/ou reivindicações, atividades de apoio pedagógico. Os cursos e atividades relatadas e os respectivos objetivos estão representados no quadro, a seguir:

⁴⁷ Os cursos também são oferecidos para pessoas ouvintes.

Quadro 1 – cursos e atividades frequentados pelos alunos surdos

CURSOS	OBJETIVOS ⁴⁸
(C1) Curso de Língua brasileira de sinais - Libras para iniciantes (L1)	Ensinar a Libras para as pessoas surdas e ouvintes que não a conheciam, ou tinham pouca fluência na língua
(C2) Curso de Libras intermediário (L1)	Ensinar a Libras para pessoas surdas e ouvintes que já tinham algum conhecimento sobre ela, ou já tinham cursado L1
(C3) Curso de Língua Portuguesa (L2)	Ensinar a língua portuguesa para surdos, como segunda língua, visando atender a proposta bilíngüe na educação de surdos
(C4) Curso de escrita de sinais (Sign Writing –SW)	Ensinar a grafia de línguas de sinais, o funcionamento e estrutura dessa escrita, com base na gramática da Libras e no embasamento teórico dessa prática
(C5) Curso 5 - Curso de capacitação para Instrutores de Libras	Contribuir de forma objetiva com a profissionalização de jovens e adultos surdos para atuarem como Instrutores de Libras. A proposta contempla informações, discussões e conhecimentos sobre a surdez e sobre a chamada cultura surda
(C 6) Curso de Musicalização	Promover experiências de apreciação e de aprendizado em relação à música; discutir seus vários contextos culturais e históricos.
Reunião para orientação de pessoas surdas-“aconselhamento”, comunidade surda, cultura surda	Discutir questões alusivas à surdez; prestar informações sobre eventos relacionados; tomar decisões; trazer informações sobre os acontecimentos de cunho nacional e/ou internacional sobre a surdez; discutir assuntos socioculturais gerais; criar situações voltadas para o fortalecimento da “cultura surda”
Cursos de computação	Ensinar noções básicas referentes ao funcionamento do computador e aos programas mais, comumente, utilizados
Apoio pedagógico	Ajudar e orientar os alunos nas atividades pedagógicas sugeridas no ensino regular

Fonte: acervo da pesquisadora

Cabe esclarecer que os alunos estavam distribuídos em mais de uma atividade, levando em conta, evidentemente, os pré-requisitos para que pudessem frequentá-las. Assim, aqueles que não tinham conhecimentos básicos da Libras não poderiam estar nos cursos subsequentes, mas poderiam, por exemplo, frequentar as aulas de musicalização e ou os

⁴⁸Esses objetivos foram organizados a partir das informações dadas pelos alunos-instrutores surdos e pelos intérpretes.

eventos festivos, pois esses momentos eram acessíveis a todos os alunos surdos que frequentavam o Centro.

Essas informações foram importantes para perceber aqueles alunos que já tinham um engajamento maior nas discussões sobre a chamada cultura surda e para perceber a força desse tema entre eles. Nessa fase, conversei com os mesmos alunos sobre a possibilidade de fazer observações e entrevistas com o grupo posteriormente. Também me dei conta das dificuldades que se instalariam, diante da distribuição dos alunos em cursos e atividades diferenciadas. Negocieei com as alunas-surdas-instrutoras a possibilidade de obter um tempo nas suas atividades para que eu pudesse realizar algumas seções de entrevistas, tempo que me foi concedido com a exigência de que houve uma combinação prévia.

Quanto à observação, uma dessas alunas demonstrou-se reticente, reiterando a sua preocupação anterior sobre a presença de “ouvintes na sala”, alertando-me que, nesse caso, eu não deveria selecionar os momentos de observação com antecedência porque nem todos os momentos seriam liberados para esse evento, também porque o grupo poderia mudar a rotina a depender das necessidades. Sugeri, nessa direção, que eu participasse de todas as atividades, caso o grupo não estivesse tratando de questões particulares.

A mesma aluna orientou-me também que eu viesse ao CAP todos os dias para não perder os momentos oportunos para a observação, avisando-me que em todas as atividades “a cultura surda” poderia ser ressaltada e revelada, mas que isso se evidenciava muito mais “no curso de instrutores”, “nos momentos festivos” e nas reuniões de orientação e aconselhamento”. Deu mais ênfase a última atividade citada justificando que, nela além de comparecer um número expressivo de alunos, era o momento em que esses alunos estavam mais livres para conversar. Deixou claro que tais reuniões de “orientação e aconselhamento” aconteciam geralmente às quartas-feiras, podendo esse dia ser alterado, caso se fizesse necessário.

Para marcar com maior ênfase a formalização nessa relação com o campo, apresento na sequência fragmentos correspondentes. Entre os momentos vivenciados, registrei dois episódios que foram importantes para a definição de situações específicas neste estudo. Lembro, aqui, que em todos os registros apresentados o/a intérprete estava presente. As observações transformadas em relatos, inclusive na seção da análise dos dados, foram denominadas de encontros etnográficos.

Encontro Etnográfico 1⁴⁹

Cheguei às 14 horas. A porta da sala estava fechada. Colocando em prática uma iniciativa que aprendi com o grupo, nesse período que me inseri no ambiente, tirei uma folha de papel da pasta que carregava e passei o papel por baixo da porta mexendo-o no chão, para um lado e para o outro para que a folha fosse visualizada. A porta não fora aberta, então repeti o movimento com o papel várias vezes. **Uma aluna surda abriu a porta, dizendo (em língua oral) que eu não poderia entrar porque estavam em reunião, só sendo permitida a entrada para os surdos. Respeitando a decisão, voltei ao pátio e esperei.** Um tempo depois, um outro aluno veio ao meu encontro e avisou-me que eu já poderia ir à sala. Entrei, cumprimentando a todos. Estavam em grupo, um total de 16 alunos. Dirigi-me à aluna surda/instrutora, como era de costume. Ela se desculpou pelo fato de não permitir a minha entrada, mas avisou **que há momentos que são privados, próprios somente para os surdos, em algumas situações o ouvinte não poderia participar.**

Diante disso entendi que os momentos de observação seriam muito mais determinados pelo grupo do que pela minha livre escolha, aspecto que me trouxe inquietações, porque impunha a necessidade de um tempo maior no campo da pesquisa. Na oportunidade, os deixei cientes, mais uma vez, que a intenção não seria analisar a dinâmica e nem eficácia das atividades que estavam desenvolvendo, nem tampouco o desempenho dos alunos e das alunas-surdas-instrutoras. A preocupação por parte dos alunos com aquilo que estava sendo observado e a minha argumentação foram evidenciadas em todos os encontros.

Outra forma que encontrei para atenuar essa dificuldade foi tentar não sobrecarregar o espaço com a minha presença. Nesse ínterim, um dos alunos mostrou a possibilidade de que os encontros também acontecessem em outro local, próximo ao CAP, em uma residência de uma aluna surda, onde também eram sistematizados cursos e movimentos sobre a surdez. A organização desse espaço estava em fase inicial e é denominada “União surda”. Tendo em mente que o objeto de estudo era a análise das experiências culturais que emergiam dos eventos interativos e não o espaço em si, solicitei o espaço anunciado, utilizando-o somente para a realização de entrevistas.

Narro a seguir mais um encontro etnográfico que aconteceu nesse início da fase formal da pesquisa, trazendo outras situações que também direcionaram o estudo.

Encontro Etnográfico 2⁵⁰

⁴⁹ Diário de campo dia 12 de novembro de 2011.

⁵⁰ Diário de campo dia 20 de dezembro de 2011.

Os alunos estavam em uma festa de confraternização do Natal. A arrumação e empolgação dos alunos tanto anunciavam o clima de festa, quanto à vaidade e irreverência juvenil: óculos esportivos, bonés, cabelos molhados com gel, cabelos trançados, cortes moicanos, camisas coloridas, roupas curtas, saltos altos, meninas muito maquiadas. Percebi que entre as pessoas presentes a faixa etária era muito variada, indo desde crianças muito pequenas, bebês (filhos dos surdos, ou com outro grau de parentesco) até surdos adultos, com idade entre 20 e 40 anos. Os que chegavam eram recebidos pelo grupo com muita alegria e cordialidade. Ao começar o evento, uma das alunas-surdas-instrutora começa a explicar que naquela tarde seriam entregues as avaliações. **Deu segmento a conversa chamando atenção dos alunos para o aprendizado da língua de sinais**, afirmando que a aprendizagem estava precária, e que se assim continuassem iriam permanecer “presos ao **mundo dos ouvintes, ou imitando os ouvintes**”. Em seguida a aluna-instrutora fez a entrega das atividades com as respectivas notas que foram exibidas em um telão juntamente com a foto do aluno. Antes da entrega do resultado aparecia a foto do aluno, junto com os respectivos resultados da avaliação. No final era apresentada **uma gravura com uma pessoa batendo palmas**, caso o aluno tivesse sido aprovado; aspecto que foi pauta de reclamação por parte dos alunos, alegando que **aquela forma de bater palmas era próprio dos ouvintes**. Os demais alunos concordaram com o colega balançando a cabeça e fazendo uma expressão facial de reprovação à imagem apresentada. A aluna-surda-instrutora justificou a sua “falha”, pedindo desculpas, dizendo que não encontrara “**palmas de surdos**” na internet, mas que iria continuar procurando. Trocaram presentes, fazendo o encerramento do ano letivo e demarcando o início das férias. Após esses episódios, a mesma aluna-surda- instrutora (re) apresentou-me ao grupo, **dizendo que eu iria pesquisar sobre a cultura surda**. O anúncio da pesquisa foi motivo de aplausos e satisfação. O grupo solicitou, na mesma oportunidade, **que a cultura surda fosse bem divulgada a partir do trabalho que eu iria realizar**.

Mais uma vez aproveitei para apresentar ao grupo as intenções que me acompanhavam e para ressaltar que a minha posição de pesquisadora era entender o fenômeno a partir da percepção que eles demonstravam. Essas questões apareceram em todo o decurso desta pesquisa. Por conta dessa constatação fui tomada várias vezes pelos seguintes questionamentos: o que esperavam de mim aqueles sujeitos e o que seria apresentado, para eles, como resultado do referido estudo? Nesse sentido, destaco a preocupação e o desejo permanentes dos alunos de que a “cultura surda”, tal como propagavam, fosse divulgada através desta investigação. Esse com certeza foi um dos aspectos considerados neste estudo, mas, concomitante a ele, teria que aparecer a interpretação do pesquisador.

Em outras palavras, o trabalho de pesquisa vai além da interpretação do nativo. A ela deve ser adicionada a interpretação do pesquisador. É uma interpretação da interpretação, tomando como referência a ideia de Geertz (2008). Busquei o próprio Geertz (*op.cit*) para aliviar-me das tensões propiciadas pelo campo, lembrando que a validação do trabalho do pesquisador não depende necessariamente da coincidência de pontos de vista entre ele e os sujeitos pesquisados no processo de interpretação, ou seja, a interpretação do pesquisador pode não coincidir com a dos pesquisados.

Nesse sentido, é bem-vindo o alerta de Pimentel (2009) sobre o risco de se reduzir o trabalho etnográfico às palavras do ator social pesquisado, ao tentar valorizá-lo como co-partícipe no processo de investigação; a perda do bom senso neste caso, para o autor, pode colocar em evidência a seguinte situação: “[...] ‘dar voz aos outros’ numa atitude simplista e romântica de legitimação de suas narrativas, silenciando nossas discordâncias e críticas sobre pontos de vista que nem sempre correspondem com as experiências de vida que pressupomos compartilhar”. (PIMENTEL, 2009, p.162). Também pensando assim, precisei deixar cada vez mais claro para aquelas pessoas que se dispuseram a participar do estudo, tornando-se protagonistas desta investigação, que as nossas interpretações poderiam ser diferenciadas.

4.4.1 Os sujeitos: os protagonistas da pesquisa

Passados os momentos da fase exploratória, comecei a viver no campo o ritmo mais intenso, imposto por este estudo. Foi o período de coleta e sistematização dos dados, ou segunda fase formal da pesquisa que começou no mês de março de 2012, indo até o mês de setembro do mesmo ano. Concretizou-se nessa fase a seleção dos sujeitos focais da pesquisa e as aplicações sistemáticas dos instrumentos de pesquisa. Paralelo a isso, a análise que esteve presente desde o início do processo da pesquisa intensificou-se.

Vinculado ao dinamismo do movimento do campo e as ideias que emergiram de todo esse processo estava o objetivo de entender como aqueles alunos surdos que advogavam em favor de uma cultura surda, construía e tematizavam as suas experiências culturais. Esse objetivo, em si, já revelava um pressuposto: os sujeitos participantes desta pesquisa deveriam ser selecionados, a partir do envolvimento com a discussão sobre a chamada cultura surda, porque assim poderiam manifestar-se sobre o tema. Esse critério foi o primeiro a ser considerado na seleção dos sujeitos desta pesquisa, mas outros também foram utilizados, a saber:

- os alunos deveriam frequentar alguma modalidade de ensino regular, porque a partir daí estabeleceriam uma relação rotineira com o CAP⁵¹, ou com a “União Surda;
- os alunos no contraturno teriam que se dirigir ao CAP com regularidade, ou por extensão à União Surda, seguindo uma rotina;
- deveriam ser jovens, a partir de 15 anos, ou adultos⁵²

⁵¹Aqueles que não estavam filiados a alguma Instituição de ensino, não tinham inscrição em cursos ou cadastros, portanto, não cumpriam horários e nem estavam em sintonia com a rotina dos locais.

- estivessem dispostos a participar do estudo

Já tendo por base tais critérios conversei com os alunos no CAP e entreguei-lhes uma carta-convite, para participarem de uma reunião na semana seguinte, na qual conversaríamos sobre a pesquisa. Vinte alunos receberam as cartas-convites, dos quais fiquei aguardando as respostas. Nesse momento, caracterizado como o momento de seleção dos sujeitos, formalizei o primeiro encontro para selecioná-los, incluindo no convite, os intérpretes e os alunos-surdos-instrutores.

Para otimizar o encontro procurei um local considerado adequado, que facilitasse o acesso de todos e os deixassem confortáveis. Solicitei, e me fora cedida, uma sala de aula ampla e arejada de uma escola, localizada no centro da cidade, facilitando, assim, a chegada dos alunos dos vários bairros onde moravam. A reunião foi agendada para um sábado, levando em conta que os alunos não estariam em outras atividades. Abaixo descrevo os acontecimentos desse momento⁵³:

O encontro começou às 8:30h. Dos vinte alunos convidados compareceram quatorze alunos. Mais três alunos que não estavam no momento da entrega da carta convite também chegaram, juntando-se ao grupo. Tomaram conhecimento do fato pelos colegas. Uma aluna enfatizou que tinha interesse em participar porque também gostaria de conversar sobre o tema ao qual estava envolvida. Essa aluna foi apresentada pelo grupo como uma liderança, como alguém que lutava em prol da cultura surda na cidade, e que tinha muito conhecimento sobre a discussão. No total tinham 17 (dezesete) alunos surdos. Após os cumprimentos, apresentei a proposta de pesquisa.

Cabe dizer que diante da disponibilidade e interesse demonstrado pelos alunos presentes e tomando conhecimento que atendiam aos critérios pensados para o trabalho, todos os alunos foram selecionados. Informo, ainda, que a conversa foi mediada pela intérprete. Embora a quantidade de alunos estivesse acima do que fora previsto, pois o previsto inicialmente seriam dez alunos, considerei importante ter um número de excedentes, para compensar as desistências e/ou imprevistos no percurso. Entreguei aos presentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), com a devida explicação, para que os estudantes dessem, individualmente, o aceite por escrito. Sugeri que levassem para casa para que relessem com a família, se assim o desejassem. A devolução do termo foi marcada para o início da semana seguinte no CAP.

⁵² Compreendi que a própria imaturidade, em decorrência da idade cronológica, caso fossem crianças ou pré-adolescentes, poderia dificultar a compreensão do fenômeno a ser investigado o que também daria um outro viés à pesquisa.

⁵³ Diário de campo dia 06 de março de 2012.

A partir da devolução do documento e do aceite formalizado, foi selecionado um grupo de treze alunos. Nesse grupo estavam incluídas as duas alunas-surdas-instrutoras do CAP, porque além de serem surdas também estavam na condição de estudantes em uma faculdade na cidade, sendo uma delas também aluna do Curso Letras-Libras. Ainda foram selecionadas, porque desde a fase de negociações, no período exploratório, percebi que havia grande envolvimento de ambas com a discussão do tema que é pauta nesta pesquisa e que se “misturavam” com o grupo, “desierarquizando” a relação com os demais membros, quando o assunto era a “cultura surda”.

No CAP, na semana seguinte a esse evento, apliquei um questionário (APÊNDICE B) com os sujeitos selecionados com o objetivo de captar melhor o perfil dos estudantes. Optei por abordá-los mediante esse instrumento, principalmente, porque o mesmo pode ser aplicado a um contingente expressivo de pessoas, em um espaço resumido de tempo, o que permite receber em um tempo curto informações importantes e objetivas que ajudam a desenhar o trabalho (GIL, 2008).

É pertinente esclarecer que esse instrumento foi aplicado com a ajuda da intérprete e era composto por um conjunto de perguntas abertas e fechadas. O roteiro incluía questões em relação à surdez, contemplando: o tipo, idade da perda; questões envolvendo os recursos comunicativos, ou os códigos ou recursos que utilizavam na comunicação; contemplava ainda o tempo de envolvimento do aluno com as discussões sobre a chamada cultura surda.

Os dados obtidos com o questionário permitiram a construção do perfil dos participantes, ajudando, posteriormente, a contextualizar os “dados”. Cabe informar, nessa direção, que o anonimato dos participantes foi mantido nesse documento porque essa foi uma das exigências do grupo, assumida pela pesquisadora, sendo devidamente cumprida. Assim, os alunos foram identificados pela letra S, referindo-se ao termo sujeito, acompanhada da numeração para indicar a ordem que aparecem no quadro. Segue abaixo o quadro com apresentação dos aspectos acima, referentes ao perfil dos sujeitos.

Quadro 2. Perfil dos alunos

SUJEITO	IDADE/SEXO	TIPO DE SURDEZ	IDADE PERDA AUDITIVA	RECURSO UTILIZADO NA COMUNICAÇÃO	TEMPO ENVOLVIDO COM A DISCUSSÃO
S1	21 anos / M	Profunda, bilateral, pós-lingual	3 anos	Língua de sinais e escrita em português	5 anos
S2	20 anos / M	Profunda, bilateral, pós-lingual	2 anos	Língua de sinais e escrita em português	2 anos
S3	23 anos M	Profunda, bilateral, pós-lingual	6 anos	Língua de sinais e escrita em português	6 anos
S4	18 anos / M	Profunda, bilateral, congênita	Surdez congênita	Língua de sinais e escrita em português	4 anos
S5	27 anos / F	Profunda no ouvido esquerdo (OE) e moderada no ouvido direito (OD)	Surdez congênita	Língua oral, língua de sinais, escrita em português	2 anos
S6	27 anos / F	Profunda, bilateral	Surdez congênita	Língua de Sinais e escrita em português	13 anos
S7	30 anos / F	Profunda, bilateral, pré-lingual	9 meses	Língua oral, língua de sinais, escrita em português	13 anos
S8	19 anos / F	Profunda, bilateral, pré-lingual	Surdez congênita	Língua oral, língua de sinais e escrita em português	6 anos
S9	31 anos / F	Profunda, bilateral	Surdez congênita	Língua de sinais, língua oral e escrita em português	4 anos
S10	35 anos / F	Profunda, bilateral, pré-lingual	Surdez congênita	Língua de sinais língua oral, escrita em português	4 anos
S11	18 anos / F	Profunda, bilateral, pré-lingual	Surdez congênita	Língua de sinais e escrita em português	5 anos
S12	25 anos / F	Profunda no ouvido esquerdo (OE) e moderada no ouvido direito (OD). Pós-lingual	Surdez adquirida	Língua de sinais, língua oral e escrita em português	10 anos
S13	26 anos / M	Profunda, bilateral, pré-lingual	Surdez congênita	Língua de sinais, escrita em português	10 anos

Fonte: acervo da pesquisadora

Dos 13 sujeitos participantes do estudo, cinco são do sexo masculino e oito do sexo feminino. A idade variava entre dezoito (18) e trinta e cinco (35) anos. O grupo era, todo ele, usuário da Libras e da língua portuguesa escrita. Seis (6) alunos eram oralizados, mas dois deles abandonaram totalmente a fala, quatro (4) a utilizavam minimamente. Desses, oito (8) têm surdez congênita e cinco (5) tiveram a perda auditiva na primeira infância; duas (2) alunas desse grupo passaram por cirurgia para o implante coclear⁵⁴.

⁵⁴Prótese eletrônica introduzida cirurgicamente na orelha interna. Ao contrário da prótese auditiva convencional, o implante coclear capta a onda sonora e transforma em impulso elétrico estimulando diretamente o nervo coclear. Disponível em: <http://www.otorrinousp.org.br/imageBank/seminarios/seminario_1.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2013.

O encontro para a aplicação desse questionário durou, em média, quatro horas e foi mesclado com diálogos entre a pesquisadora e os alunos, mediados pela intérprete. Dessa conversa ficou registrado que, apesar de existirem no grupo 4 (quatro) alunos oralizados, a fala era minimamente utilizada, porque essa não era uma condição bem aceita pelo coletivo. Diante disso, os alunos que utilizavam a fala esforçavam-se para sucumbir essa peculiaridade, sempre se desculpando quando eram repreendidos pelos seus pares, em relação ao uso da fala. As alunas que passaram por implante coclear também declararam que percebiam a rejeição do grupo em relação ao implante, mas que elas se sentiam felizes por tê-lo realizado. Importante ressaltar que essas declarações se repetiram durante toda a pesquisa.

Concluí, a partir do questionário, que todos os alunos que o preencheram frequentavam o CAP, rotineiramente, com exceção de (S12) e (S13) que já o frequentaram, mas hoje estão afastados e à frente da “União Surda”. Esses alunos foram entrevistados, posteriormente, nesse mesmo espaço. Considerei importante mantê-los entre os sujeitos da pesquisa, diante do desejo que demonstraram em participar da pesquisa e do envolvimento e liderança em relação aos sujeitos selecionados. Como tinham outros alunos do grupo que transitavam nos dois ambientes, firmei o compromisso de entrevistá-los nesse espaço, para também aliviar as tensões no CAP, como já fora narrado.

Após essa seleção dei início à observação participante e a entrevista focal, dando continuidade ao processo de coleta de dados.

4.4.2 O levantamento dos dados empíricos: a observação

A observação foi realizada pela pesquisadora com ajuda de uma intérprete. O tempo de observação, nessa fase de sistematização e coleta de dados, totalizou 240 horas. Esse período começou no início do mês de abril, indo até o final de setembro de 2012. Foi distribuído em três dias por semana, quatro horas diárias, ou doze horas semanais, perfazendo um total de sessenta (60) seções de observação.

Mesmo sabendo que não podia me apegar a nenhum momento com exclusividade, diante das conversas anteriores com as alunas-surdas-instrutoras, elegi alguns momentos que seriam prioritários, caso fossem permitidos pelo grupo, tais como: o curso de instrutores, os momentos festivos e as reuniões de orientação e aconselhamento. Optei por esses momentos, acreditando que as experiências culturais, nessas atividades, seriam evidenciadas com maior probabilidade. Cabe dizer, ainda, que foram retirados do itinerário desta pesquisa somente o

curso de musicalização e o apoio pedagógico (QUADRO 1), porque no primeiro não tinha mais alunos surdos participando e, no segundo, os alunos eram atendidos individualmente, o que certamente resultaria em pouca manifestação em relação ao tema. A escolha das atividades também esteve condicionada ao tempo livre do/da intérprete para acompanhar e fazer a interpretação/tradução em tempo real.

A observação foi organizada a partir de um roteiro flexível estabelecido *a priori*, sugerindo possíveis momentos e situações que poderiam ser observadas, contemplando o tipo das atividades, o teor dos acontecimentos e as manifestações dos alunos (APÊNDICE C). Esse roteiro tinha como objetivo ajudar a contextualizar as situações descritas, conduzir à criação de categorias de análise e sintetizar o conteúdo da observação. A sua estruturação possibilitou captar uma quantidade maior de fenômenos e registrá-los, mesmo que ainda não tivesse a certeza de que seriam utilizados.

Para captar com maior segurança as minúcias e o ineditismo dos fenômenos, a partir da permissão dos próprios alunos, incluí videografações, porém essa ação não foi liberada pelos sujeitos da pesquisa em todas as seções. Tal ação só começou a acontecer quando a minha presença já não chamava tanto a atenção dos sujeitos. A princípio, tentei familiarizar o grupo com a câmera, fotografando e filmando os alunos de forma “descomprometida”. Paulatinamente, os estudantes foram ficando menos tensos, o que não impediu que rejeitassem em muitos momentos a filmagem.

A vídeografação pode fornecer novos elementos à investigação e se constituiu em “um método⁵⁵ rico de coleta e tratamento de informações, [porque] possibilita uma troca e um retorno imediato às pessoas entrevistadas/filmadas” (PEIXOTO, 1998, p. 214). Assim, era comum que os sujeitos quisessem olhar o que tinha sido filmado, fazer comentários a respeito e pedir que eu disponibilizasse as filmagens para o grupo. Nesse sentido percebia que a técnica dava maior confiança para os sujeitos “pesquisados”, porque se sentiam partícipes do processo, dividindo com o pesquisador a intervenção sobre os dados.

No meu entender, esse aspecto proporcionado pela filmagem imprimiu maior rigor ao trabalho, embora isso não implique falar em neutralidade, porque sempre há escolhas em qualquer que seja a atitude do pesquisador em relação à pesquisa. A escolha daquilo que ia ser filmado, editado, era perpassado pela subjetividade, isso era evidente. Para Peixoto (1998, p. 222), “todo filme implica uma narração, mesmo que não conte uma história completa nem anuncie um espaço e o tempo em que se passa ação escolhida pelo realizador”.

⁵⁵ Embora, aqui, a videografação seja considerada uma técnica. Achei pertinente a citação do autor e assim a incluí, no texto.

Esse pensar perpassou a opção pela filmagem, mas resolvi apegar-me, principalmente, aos benefícios que teria em utilizá-la. Nessa direção, a filmagem possibilitou rever os acontecimentos gravados, junto com a intérprete que fez a interpretação/tradução⁵⁶, tendo a oportunidade de observar situações que muitas vezes não foram descritas a contento no diário de campo, a partir de um primeiro olhar. Foi um artefato a mais, acrescentado ao meu olhar, possibilitando ampliar e confirmar o que já tinha sido captado. Com isso não quero dizer que a técnica garantiu que a realidade fosse captada na totalidade, mas ajudou a perseguir as informações com maior rigor.

Em todo esse processo, a atuação do pesquisador em campo pode ser muito solitária. Foi o que aconteceu em todos os momentos desta pesquisa. O momento da filmagem não fugiu a essa regra. Não havia clima favorável para buscar ajuda de outra(s) pessoa(s), fosse(m) técnico(s) ou colaborador(es) que pudesse(m) me acompanhar nas filmagens. A estadia no campo; o desejo revelado pelo grupo em permanecer no convívio com seus pares, sem a “intrusão de ouvintes”; a dificuldade e alternância dos horários; os adiamentos por conta de decisões do grupo; esses foram fatores que invalidaram a busca de colaboração nesse processo. Nos momentos em que eu mesma estava envolvida com anotações no diário, precisei recorrer à ajuda dos alunos que não eram sujeitos focais e que, por isso, não estavam no circuito das filmagens. Os alunos colaboraram, demonstrando boa vontade e prazer. O equipamento utilizado foi uma câmera SONY DCR-SR 68.

Estando os eventos interativo-discursivos focados na descrição, os códigos comunicativos estavam no cenário da observação juntamente com a língua de sinais, recurso comunicativo mais utilizado pelos alunos. Na comunicação, mediante a língua de sinais o espaço tridimensional tem grande importância para a visualização da língua. Fui orientada no exame de qualificação a inserir mais de uma câmera/filmadora no processo, por conta da configuração da língua de sinais, mas diante da receptividade apreensiva dos alunos em relação à câmera, dos avisos dados pelos mesmos, enfatizando que não aceitavam bem os ouvintes na sala, e dos cuidados tomados para deixá-los à vontade, também senti que a iniciativa não seria favorável. Percebi que os prejuízos seriam maiores que os benefícios, daí a preocupação em alterar, minimamente, a rotina do ambiente, já que não alterá-lo seria improvável.

Essa preocupação permeou todos os âmbitos e momentos desta pesquisa e foi uma das limitações significativas encontradas nesse processo. É importante informar que um preparo

⁵⁶Cf. Damásio, 2007, p. 49.

técnico, *a priori*, fazia parte do processo de filmagem para garantir qualidade à captação das imagens. O funcionamento da filmadora era conferido, antecipadamente, ao início da pesquisa. Como a maior parte das videograções foi realizada no CAP, o primeiro passo era observar se esse local estava preparado para a instalação da filmadora.

Assim, cotidianamente, passava em revista o ambiente e conferia se os pontos de eletricidade estavam funcionando, tanto na sala na qual permaneciam por mais tempo os alunos surdos, quanto no pátio. Antes de dar início à filmagem, ficava atenta à distribuição dos móveis no espaço, à condição da iluminação, à forma na qual os sujeitos estavam distribuídos na sala para selecionar o melhor ângulo e o melhor lugar para me posicionar ou para pedir aos alunos-colaboradores que se posicionassem.

O fato de ter que lidar com a mediação da intérprete foi outro desafio com o qual tive que conviver, porém investi esforços para que esse fato não me colocasse, como pesquisadora, na periferia do processo, levando em conta a posição ativa e interferência que poderia se materializar no percurso. Em relação à segunda categoria - a interferência - tentei minimizá-la, mas me mantendo em uma condição ativa, pois o pesquisador “não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos nos quais se procura captar seus significados e compreender” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121) .

Cercada por essa questão, procurei certificar-me da lisura e competência dos/das intérpretes que me acompanhavam, estando a fidelidade na tradução/interpretação compondo as inquietações pelas quais fui tomada no processo. Em si, “a tradução é simultaneamente comunicação e obstáculo, uma vez que as línguas, as culturas, nunca se refletem umas nas outras como em um espelho”, diz Beatriz Sarlo (2002, p. 50). Segundo Pires e Nobre (2005), a infidelidade no caso da tradução está vinculada à deturpação das ideias originais do autor, pelo intérprete, que suprime as informações/ideias por não conhecê-las ou por falhas na memória.

Vazquez-Ayora, citado por Campos (1986), mostra que dentre os procedimentos técnicos da tradução podem ocorrer “amplificações, condensação ou omissão” das ideias do texto fonte. As amplificações são marcadas pela utilização de um contingente maior de vocábulos para reproduzir o texto original; isso pode acontecer pela escassez de vocabulário na língua-meta para expressar o que está sendo dito na língua-fonte. A condensação segue um movimento contrário e acontece quando se traduz com menor quantidade de palavras, o que está dito na língua-fonte. Já a omissão de alguns termos da língua fonte pode ser resultante da especificidade da língua, mas o tradutor precisa cuidar para evitar prejuízos nas informações.

Essas situações podem comprometer a fidelidade no ato de tradução/interpretação e podem também estar relacionadas com a falta de preparo do profissional que está à frente do processo – o tradutor/intérprete. Pires e Nobre (2005) também lembram, nesse contexto, os aspectos ideológicos da linguagem. Cabe lembrar nesse sentido que sendo instrumento de legitimação de crenças e poder (FOUCAULT, 2006) a linguagem deve estar sempre sob vigilância.

Não perdi de vista essas questões, mas tenho que dizer de antemão que me deparei com profissionais preparados e confiáveis, estudantes do Curso Letras-Libras, aspecto que lhes dava um grande respaldo teórico para entender a língua e a surdez. Também tinham o currículo marcado por muitas horas de tradução e transcrição da língua de sinais. Digo ainda que busquei dar maior fidedignidade e entendimento ao processo de tradução/interpretação, sugerindo que os eventos interativos fossem narrados em tempo real, para que eu pudesse registrá-los em formas de notas de campo, mesmo que o evento fosse filmado.

Assim, o diário de campo ajudou a confrontar a primeira transcrição e a tradução feita no espaço observado, com a segunda, oriunda das filmagens. Essa iniciativa, junto com a atenção dada aos gestos, às expressões faciais e corporais que acompanhavam a comunicação, deixavam-me a par dos acontecimentos e também garantiam, para mim e para a própria intérprete, a preservação da mensagem central do texto, porque comparávamos as transcrições/traduições em momentos diferenciados.

Esse encaminhamento ficou assim organizado: ficávamos eu e a intérprete posicionadas em locais estratégicos que nos permitissem visualizar o grupo. A proximidade física, entre nós duas no espaço, foi um dos aspectos valorizados para que me permitisse ouvir bem a tradução e anotá-la, no momento em que as situações aconteciam. Um colaborador espontâneo, que não era sujeito da pesquisa, filmava, enquanto a pesquisadora registrava no diário, a partir das próprias impressões do que observava e também do que ouvia da intérprete, na tradução. Posteriormente, a gravação era retraduzida pela intérprete com um tempo maior e entregue à pesquisadora que a comparava com o que constava no diário.

Na direção desses argumentos, entendi que as dificuldades não deveriam impedir que os pressupostos da observação participante fossem tomados de empréstimo para aprimorar questões que nesse estudo teria importância cardinal. Para Woods (1987), toda observação é participante, variando apenas o *quantum* de participação. Caria (2003) também diz isso, enfatizando que no campo, no encontro face a face, a observação não participante torna-se uma impossibilidade. Nesse sentido, é importante lembrar que “a importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da

tradição etnográfica” (MAZOTTI, 2002, p. 166-167). Aqui é inegável que houve a interação face a face junto com a observação das ações reações, da linguagem corporal e o maior esforço possível para entender a língua.

Diante dessas asserções, vale dizer junto a Gilberto Velho (2003) que só estando lá, no contexto, observando, seria possível perceber as nuances das experiências culturais dos surdos. Complemento a paráfrase dizendo que só “voltando lá”, considerando que já lidei com alunos surdos em ambientes educacionais, poderia captar os detalhes, ler as entrelinhas e perceber as peculiaridades do grupo.

O esforço foi intenso para levar adiante esse propósito e vivenciar o denso movimento cognoscitivo que a observação participante oferece ao pesquisador, ou “aquilo que um hermenauta chamaria de excedente de sentido” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 24), daí a valorização dos pressupostos da observação participante, que trouxe também subsídios para a organização dos grupos focais com os mesmos sujeitos da pesquisa.

4.4.3 O grupo focal: ratificando e ampliando o debate

O grupo focal foi outra técnica que subsidiou o estudo na coleta de dados, ajudando a ampliar o debate nesta tese. Embora essa técnica tenha surgido na década de 20 foi somente na década de 80 que a sua utilização no campo acadêmico e especificamente no campo educacional ganhou notoriedade.

Para utilizá-lo com coerência, considerando a natureza e os fins deste estudo, estabeleci o diálogo com alguns autores (GONDIM 2003; TRAD, 2009) cujos argumentos sobre a técnica convenceram-me da sua utilidade nesta investigação. Assim, a opção pelo grupo focal está subsidiada pelo entendimento de que a sua utilização ajudaria a acumular um “excedente de sentido” (CARDOSO DE OLIVEIRA 2006; GEERTZ, 2001) que enriqueceria a análise. Isso de fato aconteceu porque o grupo focal ampliou a reflexão sobre a forma pela qual os alunos construía a realidade. Importa dizer que essa técnica provocou o diálogo entre os sujeitos da pesquisa e desses com o que denominam cultura surda.

Para Gondim (2003, p. 2) a técnica é entendida “como uma técnica de investigação qualitativa comprometida com a abordagem metacientífica compreensivista”. Por esses termos, o grupo focal cooptou dados descritivos sobre o grupo de alunos pesquisados, tomando por base a interação dinamizada entre os participantes efetivada nos encontros, a partir dos temas que lhes eram apresentados.

Atentando para as características principais, a opção pelo grupo focal deu-se principalmente: pela natureza do objeto a ser estudado; por acreditar que, em grupo, os participantes se comportariam de forma mais dinâmica, apresentando as suas opiniões vivências e informações, visto que o próprio grupo poderia dar apoio e ajudar a desencadear nos seus membros autoconfiança para dialogarem; pelo aproveitamento do tempo; por diminuir o investimento financeiro, visto que não seriam necessários investimentos significativos para realizá-lo e, ainda, por não ocupar por longo tempo a intérprete, acompanhante nesta pesquisa. Neste caso, a intérprete não precisaria ficar repetidas vezes comprometida com a atividade, como seria o caso se as entrevistas fossem realizadas individualmente.

Quanto à formação do grupo, fiquei atenta às orientações de Trad (2009) e Gondim (2003) ao afirmarem que a seleção deve ser intencional e que as pessoas que compõem o grupo tenham algo em comum. Não houve dificuldades no processo de composição do grupo, porque esse foi composto *a priori* pelas mesmas pessoas já contatadas no período de observação. O perfil sociodemográfico dos participantes já havia sido entendido pela pesquisadora, desse modo, os mesmos sujeitos, totalizando treze pessoas, foram convidados a participar do grupo e todos aceitaram. O que caracterizava a homogeneidade no grupo, se é que é possível falar em homogeneidade, era o fato de que os sujeitos consideravam-se “militantes” da chamada cultura surda, mesmo que ainda estivessem na fase inicial do processo, ou seja, a homogeneidade estava no fato de os participantes inserirem a surdez na perspectiva étnico-cultural.

Considerarei que um contingente de treze pessoas agrupadas de uma só vez poderia resultar em informações resumidas ou precárias, porque seria dado um tempo menor para cada membro apresentar as suas ideias por conta do número de participantes, o que poderia comprometer de algum modo as discussões. Para Gondim (2003), os resultados são mais satisfatórios quando o grupo tem como quantidade máxima dez pessoas, porque assim todos podem partilhar as suas concepções, reformular ideias, emitir opiniões.

Para otimizar o processo formalizei junto com os alunos dois grupos, sendo o primeiro grupo entrevistado no próprio CAP e o segundo no espaço da União Surda. O primeiro, composto por nove pessoas e o segundo por quatro pessoas. A distribuição não foi equitativa porque seguiu naturalmente a forma como os alunos se organizavam; o CAP abrigava/abriga uma quantidade maior de alunos.

Assim, não houve dilemas em relação à escolha da técnica porque em relação ao objeto de estudo – as experiências culturais - para os alunos entendidas como cultura surda, os sujeitos selecionados compartilhavam da ideia comum de que o grupo vivia de acordo com essa cultura. Nessa perspectiva, todos os membros do grupo tinham algo a dizer sobre o tema e poderiam problematizar e/ou complementar as ideias que fossem surgindo na discussão. As dificuldades só se efetivaram no sentido de aglutinar os participantes, nos dias combinados, porque às vezes alguns deles não compareciam, justificando a ausência em decorrência de outros compromissos. Mas isso não comprometeu a organização da atividade.

Para nomear os sujeitos, foram utilizadas as mesmas referências fictícias que lhes foram dadas na seleção e no período de observação. Posteriormente, nas transcrições das vídeo gravações era feito a conferência das manifestações e cada código era adicionado à informação e pessoa correspondentes. Assim, sempre que alguém iniciava o turno, o seu código de identificação (a letra S acompanhado do número) era escrito no diário.

Quadro 3: Grupo focal 1

ALUNOS SURDOS ENTREVISTADOS NO CAP
S2
S4
S5
S6
S7
S8
S9
S10
S11

Fonte: acervo da pesquisadora

Quadro 4: Grupo focal 2

ALUNOS SURDOS ENTREVISTADOS NA UNIÃO SURDA
S1
S03
S12
S13

Fonte: acervo da pesquisadora

Definimos em conjunto e no processo, a organização do grupo e das seções. De forma antecipada, os encontros para as reuniões do grupo focal eram agendados e os alunos eram lembrados um dia antes, pela aluna - instrutora surda, sobre o horário do encontro no dia seguinte. Individualmente iam confirmando ou não a presença. Junto com os grupos defini também as diretrizes que deveriam perpassar as reuniões. Seguindo as orientações de Bunchaft e Gondim (2004), acordamos que: a) a vez de cada membro pronunciar-se deveria ser respeitada; b) deveriam ser evitadas conversas paralelas para não atrapalhar o andamento da dinâmica; c) nenhum membro poderia monopolizar a discussão, sem permitir que outros se pronunciassem; d) que a moderadora/pesquisadora iria prestar atenção a todos, tendo somente o papel de reintroduzir os pontos da discussão e mediá-los, avisando que, da sua parte e dos demais, não caberia nas discussões julgamento e nem censura. Nesses moldes, foi esclarecido que nenhuma resposta seria considerada certa ou errada, mas todas eram válidas. O importante era que o grupo emitisse a sua opinião.

Houve também o compromisso de respeitar os combinados em relação ao horário de início e fim dos encontros, embora na maioria das vezes os próprios alunos ampliavam as conversas querendo informar algo que acreditavam não ter esclarecido. Ao final de cada encontro, ficava agendado o horário e o dia da próxima reunião grupal. Outro acordo firmado foi que todos os encontros e discussões seriam vídeogravados para que fossem transcritos. Tal qual nas observações, solicitei a colaboração de alunos que não eram sujeitos na pesquisa, para filmar os eventos. Antecipadamente, negociava com a intérprete⁵⁷ que me acompanhou durante toda a realização dessa técnica, traduzindo a conversa entre os participantes e pesquisadora. Embora a literatura aponte para a importância da presença de um moderador e relator para fazer as anotações necessárias (GONDIM, 2003), isso não foi possível, devido à dificuldade de colocar mais uma pessoa no ambiente, pelos motivos já relatados na fase da observação.

⁵⁷A intérprete foi a mesma em todas as sessões dos grupos focais.

Quanto à organização do ambiente, a minha chegada acontecia, em geral, trinta minutos antes de começar as seções para esperar que o grupo se desocupasse das suas atividades. Após a atividade, tentava (re)organizar a sala colocando as cadeiras em círculo, às vezes com a ajuda da intérprete, da aluna - instrutora e de alguns dos alunos. As alunas - instrutoras, que também eram sujeitos focais na pesquisa, misturavam-se aos demais membros, embora uma delas ocupasse sempre a “sua mesa” na sala.

Em relação à participação dessas alunas, a princípio temi que os demais participantes ficassem inibidos diante da “figura da instrutora”. De fato isso aconteceu no início, mas percebi no processo que essa situação foi se naturalizando, porque, o que mais importava para os alunos e para as próprias alunas - instrutoras era que as ideias sobre a chamada cultura surda preponderassem no debate. Assim a relação entre eles, que em geral era hierarquizada, ficava diluída, em detrimento da importância dada pelo grupo ao tema “cultura surda”. Na “União surda” o espaço era menor, sendo as cadeiras também organizadas em círculo, com todos os alunos misturados no grupo.

A fase inicial era sempre marcada pela timidez dos sujeitos que se mantinham à espera de que alguém iniciasse a discussão. Para descontrair e deixá-los à vontade, era inserido um assunto diferente na pauta: escola, festas, lembretes, notícias da mídia etc. Passado esse momento, explicitava o objetivo do trabalho a ser realizado, salientava a importância da presença de todos, lembrando-lhes que podiam retirar-se do ambiente caso tivessem necessidade, ou se assim desejassem, mas sempre enfatizando a importância de cada um deles no desenvolvimento do trabalho. Raras foram as vezes que alguém deixava o grupo antes do final do encontro.

Depois desse preâmbulo diário começava a abordar as questões-chave da discussão (APÊNDICE D). O roteiro discursivo do grupo focal tinha 19 (dezenove) questões distribuídas em três núcleos temáticos, a saber: as formas de atuação dos alunos surdos em relação ao que denominavam cultura surda, as relações que estabeleciam com os seus pares e a concepção de cultura surda que subsidiava as práticas culturais⁵⁸. Tal roteiro foi organizado com base no quadro teórico adotado nesta investigação, nos objetivos da pesquisa e nos dados encontrados mediante a observação participante.

A princípio foi pensado que cada núcleo temático poderia corresponder a um encontro, o que não pode ser seguido à risca, diante da dinâmica dos encontros, da quantidade de alunos presentes e do ânimo dos participantes. Nesse contexto, foram realizados cinco sessões

⁵⁸Termo usado como sinônimo de atuação cultural

grupais, no CAP, e três encontros na “União surda”, todos com a duração de duas horas diárias, totalizando dez horas de conversas com o primeiro grupo e seis horas com o segundo, contados a partir do momento que a conversa era iniciada. Os encontros foram reduzidos no segundo grupo diante da quantidade menor de pessoas que o compunha, fator que colaborava com otimização do tempo.

A quantidade de questões e a organização das mesmas permitiram aprofundar o tema, quando os alunos não conseguiam trazê-lo espontaneamente para o cenário discursivo, mas, na maioria das vezes, as informações eram colocadas em uma sequência de respostas, sem necessidade de levantar o questionamento. É importante salientar que o roteiro serviu apenas como guia para a discussão havendo flexibilidade para incorporar outras questões de interesse para o estudo, trazidas pelos participantes, que não constavam do documento. Nesse sentido, para dar liberdade aos alunos e fazer emergir com maior facilidade o fenômeno investigado, as perguntas aplicadas no grupo focal foram organizadas nos moldes da entrevista semi-estruturada, na qual “o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixando que o entrevistado responda nos seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 168), assemelhando-se a rodas de conversa ou conversas informais.

Assim, nem todas as questões foram acionadas, pois surgiam espontaneamente na conversa. Cabe dizer também que nem todas as questões foram utilizadas na análise. Como em qualquer tipo de pesquisa, o material coletado geralmente não é utilizado na íntegra em um único estudo. Algumas questões também aparecem diluídas e alteradas pela própria dinâmica dos encontros e da relação “*vis a vis*” com os sujeitos focalizados no grupo. A dinâmica “natural” da discussão foi levada em conta deixando vir à tona questões não previstas, mas que ampliavam e enriqueciam o debate.

Nos momentos em que as ideias tornavam-se confusas buscava, como mediadora, eliminar as dúvidas e dar maior fidedignidade ao estudo. As questões eram retomadas no debate com base nas seguintes interpelações: “vamos conversar um pouco mais pouco sobre esse ponto? o que você está dizendo com isso?” “ou esclareça melhor a sua colocação”. Também era feita, pela pesquisadora, uma síntese para checar seu entendimento não estava equivocado. Ao final de cada reunião, a pesquisadora/moderadora agradecia, mais uma vez, a participação de todos (as) e lembrava a importância do grupo para o desenvolvimento do trabalho.

Inseridos nessa forma de organização, os grupos focais foram concebidos, neste estudo, como coadjuvantes na consecução dos objetivos da investigação. A partir da classificação de Morgan (1988), apresentada por Gondim⁵⁹ (2003), o grupo foi utilizado na perspectiva de multi-métodos qualitativo, que tem os seus resultados adicionados ao da observação participante, permitindo comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural.

Assim, atentei para as peculiaridades produzidas pelas informações e para os sentidos construídos para as experiências culturais, a partir da ótica dos próprios sujeitos surdos. Ressalto que, para complementar as informações, ficava atenta aos movimentos corporais e expressões faciais dos participantes tal qual nos momentos de observação e anotava, ao final de cada encontro, as informações gerais a respeito do grupo e/ou alguma situação especial que tivesse chamado a minha atenção. Nesse contexto, os alunos dividiram opiniões trazendo à tona aspectos que foram problematizados na análise dos dados. Tais aspectos foram adicionados aos dados da observação participante.

Concluída essa etapa ficou estabelecido com os sujeitos que, após a textualização dos debates, o trabalho seria apresentado para que eles próprios validassem os textos. Isso aconteceu no CAP, em outubro de 2012, quando propus um encontro com todo o grupo, convidando aqueles que participaram da investigação. Apresentei, na oportunidade, ainda sem a análise da pesquisadora, as “posições dos sujeitos” a respeito do fenômeno investigado. Finalizei os encontros agradecendo ao coletivo a disponibilidade para participar do processo. Posteriormente dei início à fase mais intensa de análise de dados.

⁵⁹Gondim (2003) diz que Morgan (1998) classifica os grupos focais inserindo-os em três categorias: a) auto-referentes quando são tomados como a principal fonte de dados, na pesquisa; b) técnica complementar quando é usado como preliminar para posterior estruturação de questionários e escalas e para avaliar intervenções realizadas em programas; c) multi-métodos qualitativos quando os resultados alcançados com os grupos são integrados com os resultados advindos da observação participante e da entrevista em profundidade.

5 AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS ALUNOS SURDOS: O QUE FOI REVELADO?

5.1 O TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise das experiências culturais de alunos surdos, objeto de estudo desta investigação, implicou leituras repetidas e exaustivas do material coletado para que fosse possível “impregnar-se do seu conteúdo” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 48) e desvelar os sentidos das informações. Esse procedimento, possibilitado pela observação participante e pelo grupo focal, referendou a codificação dos dados.

Tal direção foi tomada seguindo as técnicas da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 44), pode ser entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, busquei a conexão entre os dados empíricos, a teoria que subsidia o estudo, a construção de categorias que foram extraídas do arcabouço teórico e das informações que ganharam destaque no processo de coleta dos dados. Dentro da análise de conteúdo foi eleita a análise temática não quantitativa (BARDIN, 2009), na qual “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2009, p. 99). Assim, os temas revelados foram tomados como unidades de registro, indicando que o sentido ganharia relevo muito mais que a recorrência ou o número de vezes que o fenômeno apareceria no texto. Por esse veio técnico-discursivo, a análise temática consistiu em destacar os núcleos de sentido que performatizaram a comunicação, a partir daquilo que sobrepujava nos dados. Foi o que aconteceu em relação às informações fornecidas pelos sujeitos desta pesquisa.

Para fazer isso reuni todo o material, separei os dados referentes à observação e ao grupo focal, considerando as regras de Bardin (2009) quanto à exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Importa destacar, nessa mesma direção, que também lancei mão dos atos de inferência, a partir das pistas dadas pelos depoimentos, técnica que permitiu estabelecer as ligações entre a escrita inicial e as possibilidades de

interpretar e justificar as manifestações e os ditos, nesse caso, representados pelas experiências culturais protagonizadas pelos alunos com surdez sujeitos desta investigação.

O processo de tratamento dos dados pode ser visualizado na figura 1, a seguir:

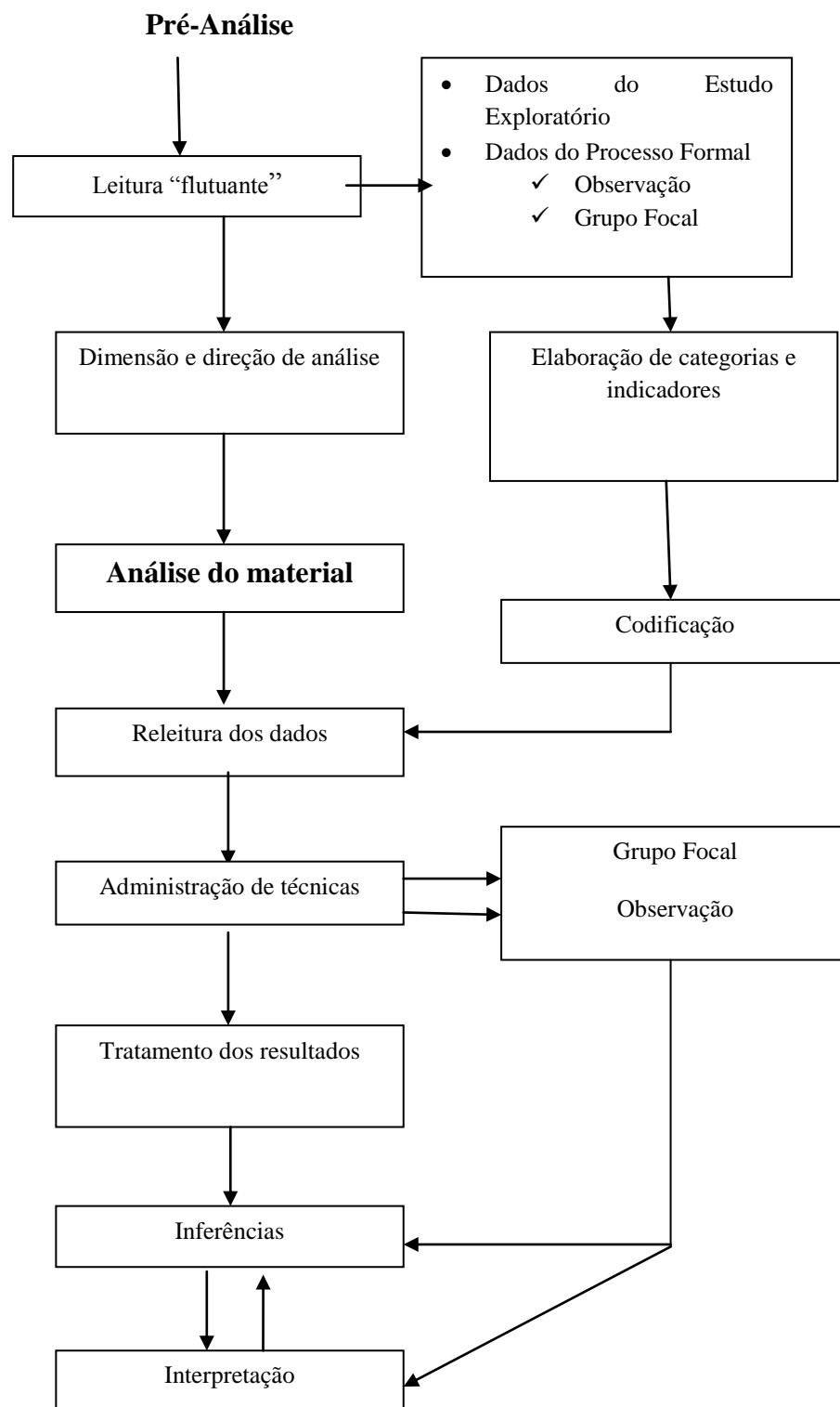


Figura 1 – Modelo de análise adaptado de Bardin (2009).

O processo representado na figura acima permite dizer que a escolha dessa técnica foi importante para atender a intenção central desta pesquisa, porque foi possível “atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2009, p. 103). Assim, a análise de conteúdo configurou-se como uma boa opção para codificar os dados e orientar a análise, com base nos atos e ações sociais, nas quais os sujeitos pesquisados estiveram envolvidos.

Foi com base nas especificidades da análise de conteúdo associada ao *corpus* teórico-metodológico da etnografia, o qual envolve a descrição densa, já tratada no capítulo anterior, que a análise foi conduzida, tendo como orientação as questões de pesquisa e os objetivos. Cabe, nesse contexto, rememorar que o objeto de estudo possibilitou a estruturação das seguintes perguntas: como atuam os alunos surdos em relação às experiências culturais que inserem no âmbito da “cultura surda”? Qual a repercussão dessa performance na relação entre os pares? E que compreensão/concepção de cultura subjaz a toda essa configuração?

Nesse âmbito, embora o olhar também estivesse “aberto” para outras questões, que emergiam no processo analítico, focalizei como eixos temáticos: a atuação dos sujeitos desta pesquisa, no sentido de validarem a chamada cultura surda; as implicações dessa atuação na relação estabelecida entre os pares; e, ainda, a compreensão de cultura que subsidiava a performance dos alunos, atentando para as convergências e/ou divergências entre a forma como atuavam e o que defendiam.

A princípio foram analisadas, individualmente, as mensagens contidas nos depoimentos. Em seguida os depoimentos foram agrupados pela aproximação dos conteúdos, dando forma ao *corpus* de análise desta pesquisa. Cabe ressaltar que, embora os grupos focais tenham sido divididos pela quantidade de pessoas surdas e tenha acontecido em espaços físicos diferentes, não houve a necessidade de analisá-los em separado, diante das similaridades que os grupos apresentavam.

A riqueza do conteúdo vindo dos atos interativos-discursivos e da polissemia própria da comunicação dos sujeitos, no envolvimento com esta pesquisa, possibilitou uma gama de interpretações. Porém, diante das limitações e especificidades da pesquisa acadêmica e em específico deste estudo, foi preciso direcionar o olhar para aquilo que responderia de forma mais aproximada aos interesses desta investigação.

Diante disso, as evidências empíricas, captadas, foram levadas para as seguintes interpretações: os alunos surdos atuavam, organizando estratégias para legitimar aquilo que denominam cultura surda; para sustentar essas estratégias os alunos apropriavam-se de um local, relacionando-se afetivamente com esse espaço, tornando-o um lugar de pertencimento

do surdo, de atuação e vivência da chamada cultura surda; essa performatização recaía na relação entre os pares surdos que, entre si, desenvolviam atitudes ambivalentes de solidariedade e rejeição; toda a articulação em prol da “cultura surda” estava perpassada por concepções de cultura que faziam pensar no fenômeno como um ato de tradução e, cultura, como essência de um “povo surdo” (BHABHA, 2007).

Dessa constatação emergiram as categorias de análise e os seus indicadores, os quais foram sintetizados no quadro que segue:

Quadro 5 – Categorias de análise

Categorias	Definições	Indicadores
<p>Estratégias de legitimação da chamada cultura surda</p>	<p>Estratégias utilizadas pelos alunos surdos para validarem as experiências culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centralização da língua de sinais nas pautas interativas (valorização e/ou defesa, divulgação) - Absolutização da língua de sinais - Supervalorização das experiências do olhar (experiências visuais como algo pré-determinado e a marcação da diferença surda por meio das expressões visuais)
<p>A territorialização de um espaço socioeducacional como <i>locus</i> de sustentação da atuação surda</p>	<p>Apropriação de um espaço socioeducacional preferencial no processo de atuação, em relação à denominada cultura surda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demarcação de presencialidade no espaço socioeducacional; - A busca de conhecimento autorizado, demarcando a territorialização - Autonomia socioespacial ou alteração da rotina do espaço para dar visibilidade à “cultura surda”.
<p>Ambivalência nas relações entre os pares</p>	<p>Paradoxalidade em relação aos pares: apresentação simultânea de uma conduta agregadora e outra de rejeição ou afastamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Solidariedade afiliativa (acolhimento às pessoas surdas, tendo a surdez como a categoria que unia os pares). - Busca pelo “mesmo” par e rejeição ao par diferente (ou seja, valorização e acolhimento ao surdo que tinha ideias e comportamentos similares; rejeição ao par surdo que apresentava manifestações que destoavam do grupo - Revide, indicando represália e atitudes de aceitação-rejeição ao ouvinte.
<p>Cultura como essência de um povo e cultura como tradução</p>	<p>Fluidez em relação à noção de cultura: apresentação de cultura como um fenômeno original e único, próprio de quem tem a surdez e a ideia de uma cultura traduzida e tecida no próprio grupo, a partir das relações socioculturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predomínio da visão essencialista de cultura - ideia de que os acontecimentos inseridos no âmbito cultural eram próprios e específicos da chamada cultura surda. - Indicação de cultura como construção (invenção de hábitos, ritos, mitos ideias, atitudes, valores etc). - Essencialização da tríade surdez-cultura-identidade representada pela afirmação da existência de uma identidade surda, própria de quem tem a surdez.

Fonte: acervo da pesquisadora, construído mediante os dados empíricos e teóricos.

Essas categorias não foram definidas *a priori*, foram todas se estruturando a partir dos dados que emergiam no processo. A partir das transcrições/traduições dos “achados” das vídeo-gravações e do grupo focal foram sublinhados os temas centrais que imperavam nas informações. Reitero que o material coletado foi transcrito pela intérprete com o acompanhamento da pesquisadora. Por esse movimento, foi possível agrupar os dados simplificando-os para apresentação, nas referidas categorias de análise. A seguir analiso as categorias que constam no quadro acima, levando em conta, principalmente, os indicadores que ajudaram a compor as mesmas.

5.2 ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DA CHAMADA CULTURA SURDA

Começando pela categoria “estratégias de legitimação da chamada cultura surda”, cabe esclarecer a conotação dada ao termo estratégia. Esse termo que possui várias significações é apresentado, neste estudo, como uma ação social construída pelos alunos surdos para demarcarem as suas experiências culturais ou, ainda, como um “caminho” seguido ou traçado para se obter algum resultado (SILVA, M. 2009).

Querendo fazer a junção entre os termos “estratégias” e “legitimação”, cheguei ao conceito de legitimidade apresentado por Fank e Beuren (2010, p.31) em que o fenômeno é discutido como uma categoria “[...] construída socialmente na medida em que reflete a congruência entre a entidade e as crenças de algum grupo social. A legitimidade depende de uma participação coletiva”. Esse conceito foi, aqui, adicionado ao termo estratégias para mostrar que as “estratégias de legitimação” são acionadas pelos alunos em grupo, para legitimar o que venho chamando de experiências culturais.

Essa dimensão, ou categoria, será analisada tomando por base os indicadores que entraram na composição dessa categoria, quais sejam: “a centralização da língua de sinais”, que se constitui pela valorização e/ou defesa da língua de sinais e pela absolutização dessa mesma língua; “a supervalorização das experiências do olhar”, cujo desdobramento apontou para as experiências visuais como algo pré-determinado e para a demarcação da diferença surda.

5.2.1 A centralização da língua de sinais

Os registros advindos da observação e das entrevistas no grupo focal mostraram que a língua de sinais aparece como a marca linguística mais importante para os alunos, centralizada e entendida, pelos mesmos, como elemento que tanto constitui a “cultura surda”, quanto uma “identidade surda sadia” (STROBEL, 2008). Os dados também ajudaram a inferir que a língua era assumida como um mecanismo de “luta política e cultural” (QUADROS, 1997), posto que a relação que os alunos estabeleciam com a mesma não era restrita somente ao uso, mas também se vinculava à defesa, imposição e divulgação da língua de sinais nos ambientes socioeducacionais pelos quais circulavam.

Ficou claro que a língua de sinais, para aqueles jovens, era vista como um veículo de emancipação. Entendiam, por essa perspectiva, que o desenvolvimento de uma consciência cultural, na qual a língua de sinais estivesse no centro da questão, os ajudariam a galgar outro status social, tirando-os da condição de “deficientes”, denominação que não aceitavam. Em vários momentos da observação e do grupo focal, essas ideias foram evidenciadas, corroborando essas afirmações.

Os excertos apresentados abaixo trazem indícios dessa relação dos alunos com a língua de sinais. Apresento, em primeira instância, a centralidade da língua com base na “valorização e/ou defesa da língua de sinais”, com as interpretações que o acompanham. Traduzindo ao concreto o que acabo de afirmar, relato brevemente um dos encontros que tive com os alunos surdos no CAP, aqui, intitulado encontro etnográfico 4⁶⁰, seguindo a ordem estabelecida nos encontros, a partir do início da coleta de dados, narrada na seção da Metodologia.

Os alunos estavam no curso de instrutores em um momento de entrega de avaliações, quando uma das alunas-instrutoras, (S10), começou a enfatizar:

[...] Quero explicar: vocês precisam estudar mais. Aqui tem surdo que falta muito. Não pode faltar, não aprende, tem surdo que não sabe a língua de sinais, porque falta muito. **Como vão participar da comunidade surda? É importante aprender a língua de sinais. Como ser surdo sem a língua de sinais?** Todos têm que aprender (S10).

Os alunos, muito atentos, pareciam concordar com o que a aluna/instrutora dizia. Alguns deles justificaram as faltas alegando a necessidade de envolvimento com o trabalho ou questões de saúde.

S10 continuou a sua argumentação

[...] eu sei que alguns surdos estão começando agora, estão aprendendo a língua de sinais, estão começando a entender a cultura surda, por isso tem que vir para os

⁶⁰Diário de campo 06 de junho de 2012.

cursos. Nos cursos falamos sobre isso, todos ficam sabendo. Vocês têm que incentivar os colegas a aprenderem a língua de sinais. Sem a língua de sinais como querem crescer? É importante que aprendam a língua de sinais, que fiquem informados da cultura.

Na mesma direção continuou:

Antes, os surdos foram maltratados, não tinham os direitos respeitados. Teve um Congresso em 1880 em Milão. **Proibiram a LS, mas os surdos venceram e hoje podem usar a LS. Vocês querem continuar assim, dominados, como aconteceu no passado?** Os surdos da comunidade surda sabem que tem que defender a língua de sinais. Todos têm que aprender a LS.

Era notório que a centralidade da língua de sinais era uma construção cotidiana marcada por propósitos, tensões, conflitos e ambiguidades, como toda e qualquer construção social. Nesse contexto, as contingências históricas também eram ressaltadas para justificar a valorização e defesa dessa língua. Esse era mais um argumento que a reforçava como estratégia legitimadora da “cultura surda”.

Tomando a discussão pós-colonial como baliza teórica, é possível perceber que por esse veio as contingências são tomadas como subsídios para criação de “estratégias legitimadoras de emancipação, de encenar outros antagonismos sociais” (BHABHA, 2007, p. 240). Os alunos assim o faziam, parecendo entender que a valorização e defesa da língua daria emancipação para aqueles que trilhassem por esse caminho. Quando S10 entrelaça o “crescimento” do aluno com o aprendizado da língua, mostra a importância dada a esse fenômeno linguístico. A sua interrogação: “*vocês querem continuar assim?*”, seguida da afirmação de que “[..] *sabem que tem que defender a língua de sinais*, também corrobora a minha compreensão.

Os dados captados mostraram que a história socioeducacional da surdez sustentava as atitudes dos alunos no processo de valorização e defesa da língua de sinais. A história mostra que a apreensão e educação dessas pessoas, embora com alternâncias, assentava-se na concepção clínica, na qual a deficiência era tomada como algo negativo, ou seja, atrelada às visões de incapacidade e dependência. Nesse contexto, as pessoas surdas foram consideradas inferiores e até subumanas pelo fato de não utilizarem a fala. Esse pensamento parece ter sido um dos motivos propulsores da dicotomia língua oral *versus* língua de sinais disputa que, frequentemente, estava na pauta dos debates, entre os alunos surdos.

Assim, para acentuarem a necessidade do uso da língua de sinais, a história da surdez era lembrada recorrentemente. Dessa forma, a alternância entre o uso das abordagens comunicativas na educação dos surdos e a prevalência da língua oral na história da surdez

eram colocadas como pautas discursivas, tanto nas conversas informais, quanto nos eventos, ou em atividades desenvolvidas, sendo a convocação para o aprendizado da língua de sinais um dos assuntos primordiais nesses eventos discursivos.

Nesse mesmo contexto, os direitos linguísticos dos surdos eram lembrados e celebrados entre os alunos, na Instituição, campo desta pesquisa, a partir de lembretes afixados no mural, desde a entrada da Instituição. Também eram lembrados nos eventos alusivos à surdez e até mesmo nas “conversas de contexto”⁶¹. Estavam, ainda, à mostra nas paredes e no mural da sala, denominada “sala dos surdos”, local onde desenvolviam as atividades pedagógicas e outras. Nesse espaço, permanentemente, eram vistos recortes de jornais, gravuras, informações sobre a Libras.

Nessa direção, o ato de valorizar e defender a língua de sinais e a imbricação desse fato com a chamada cultura surda também eram acompanhadas da lembrança dos direitos jurídicos adquiridos pelos surdos. Isso apareceu no grupo focal quando perguntados sobre “a atuação e vivência” em relação à “cultura surda”. Os alunos mostraram posturas de defesa, mencionando os direitos alusivos à circulação dessa língua, como uma estratégia de legitimação da “cultura surda”. Esclareceram:

Eu vivo a minha cultura porque eu exijo respeito pela língua de sinais. Eu fico irritado porque falta o respeito com a língua de sinais, tem que ter o respeito. Tá na Lei, isso é importante. A TV mostrou o que aconteceu em Brasília. O bilinguismo, fala sobre isso, fala sobre as duas línguas, sobre a língua portuguesa e a língua de sinais, mas a língua de sinais é a primeira língua para o surdo. Mas a sociedade não respeita as leis, só faz algo quando ameaçamos dizendo que vamos procurar a justiça. Eu exijo que respeitem a minha cultura. Eu faço isso porque eu sei viver a minha cultura. A minha cultura é diferente da cultura ouvinte (S3).

Eu exijo que a escola ensine a Libras. É Lei, o uso da Libras para os surdos porque se surdos e ouvintes aprenderem a Libras eu vivo a minha cultura. Quero que a escola mostre a Libras para os ouvintes, mostre que o surdo é diferente. Eu defendo a minha língua e a minha cultura (S8).

Como eu vivo a minha cultura? **Eu luto pelos direitos dos surdos. Vamos lutar para que respeitem a Lei da Libras, é a Lei 10.436.** Não vamos deixar que o ouvinte imponha o audismo (palavra digitada). Fernando Henrique criou a Lei e Lula fez valer a Lei. Entendeu? Agora é a vez de Dilma. S6 já foi à Brasília pedir o bilinguismo nas escolas. Só queremos a língua de sinais. A língua de sinais tem que ser respeitada, isso é a nossa cultura. O MEC precisa respeitar a gente. Hoje entendemos das leis (S4)

As referências feitas à Lei 10.436 e aos atos preconizados pela mesma Lei constituíam-se, para os alunos, em estratégias para fixação das ideias que lhes pareciam

⁶¹Conversas informais entre a pesquisadora e os sujeitos, no campo da pesquisa.

favoráveis à afirmação da língua e da “cultura surda”. Tais ideias, tanto eram disseminadas no coletivo no qual os surdos estavam envolvidos, quanto entre outras pessoas que frequentavam a Instituição, mas não faziam parte do mesmo grupo. Era muito comum acontecer essa divulgação nos momentos festivos que presenciei no CAP, onde frequentavam cotidianamente.

Essa postura além de revelar a defesa da língua, com a participação ativa dos sujeitos surdos, possibilitava argumentar que se o “colonialismo” ainda se constitui em realidade e, é certo que isso aconteça, é construído com base em aparatos ideológicos discursivos, que se tornam, eles mesmos, terrenos abertos para a subversão das pessoas que se sentem “inferiorizados”. Os posicionamentos também se prestaram a mostrar as relações de poder que residem nessas demarcações em relação à língua de sinais, relações, essas, que na contemporaneidade devem ser tomadas como um fenômeno oblíquo e contingente (CANCLINI, 2008). Nesse sentido, a disputa do poder aparece na queixa do aluno, em relação ao que ele considera o “poder ouvinte”: “*não vamos deixar que o ouvinte imponha o audismo*”. Tal colocação mostra o poder de subversão do aluno surdo, a partir da defesa e valorização da LS.

O estabelecimento de relações de poder foi reiterado em outras enunciações captadas pelas entrevistas no grupo focal: “*Hoje brigamos pelos nossos direitos. Não vamos mais permitir que os ouvintes nos maltratem e digam que temos que usar a língua oral*”. Outro depoimento revela: “*Em 2013 vou lutar mais pelos meus direitos, quero usar a minha língua, se não tiver intérprete vou cobrar, está na Lei. Eu tenho direito à viver a minha cultura*”(S7). *Quero que a escola mostre a Libras para os ouvintes, mostre que o surdo é diferente* (S9).

Nessa contextualização os alunos produziam, mediante a valorização e defesa da língua de sinais, “uma estratégia subversiva de agência subalterna que negocia sua própria autoridade através de um processo de descosadura interativa, religação insurgente, incomensurável” (BHABHA, 2007, p. 257). Os depoimentos mostravam, na mesma perspectiva, que “toda relação hegemônica é ao mesmo tempo universal contingente e reversível” (MACEDO, E. 2006, p. 110).

Com isso, não intento negar que o poder maior se concentra na mão dos grupos hegemônicos. Comungo com a ideia apresentada por Bhabha (2007) de que pelos princípios do colonialismo “o outro diferente” é visto como inferior, uma espécie de degenerado, para justificar a colonização. Contudo, a partir das ideias desse mesmo autor, vejo que a visão tende a ser dialética e, desse modo, a mesma teoria que mostra a posição de superioridade a

qual se coloca o “colonizador” possibilita trazer para o cenário discursivo a ambivalência e os hibridismos, gerados nos interstícios dos encontros, ou nos entre-lugares, nos termos de Bhabha (2007).

Faço a transposição dessas ideias para o campo da surdez e para a condição dos sujeitos surdos que estão no centro dessa análise, lembrando que é preciso evitar a linearidade em relação à crítica pós-colonial, para que não se corra o risco de torná-la em contrafação das mesmas ideias que rejeita (BHABHA, 2007). Nesse sentido, para o autor, não se deve apresentar os antigos sujeitos colonizados (e aqui insiro as pessoas com surdez) somente como expectadores. É mais promissor entender que os surdos que se consideram “dominados” usem estratégias das mais diversas: a língua de sinais, passeatas, manifestações, ironias, lágrimas, aceitação, negação, o próprio silêncio, alterando os discursos do poder e, com isso, afirmando e legitimando também a sua participação social.

Os alunos surdos mostrando a possibilidade de subversão, mediante a referida estratégia, reportavam-se, cotidianamente, à FENEIS, dizendo-se amparados por essa entidade não-governamental. “*Usamos a Língua de sinais. A FENEIS orienta os surdos para isso (S2). Seguimos a FENEIS, temos o direito de usar a nossa língua, porque é da nossa cultura. As pessoas ouvintes têm que saber disso, é um direito do surdo. (S5)*”. Nesse contexto, sentiam-se apoiados para tornarem a língua de sinais elemento central, na relação que estabeleciam com a chamada cultura surda, dando-lhe destaque, com base em argumentos “legítimos”. Desse modo, passaram a reivindicar o direito de uso da língua brasileira de sinais – Libras - tanto em âmbito de sala de aula, quanto em outros espaços e eventos nos quais pessoas surdas se façam presentes. Esse mesmo movimento foi muito evidenciado entre os alunos pesquisados.

Nessa mesma sequência, ainda mostrando a forma de os alunos atuarem no que diz respeito à “cultura surda”, demonstro a relação das asserções postas com a centralização dessa língua, utilizando dados oriundos do grupo focal. A situação agora está marcada pelo processo de “divulgação da língua”, aspecto que também ajudou a compor a categoria ora apresentada:

Há pouco tempo atrás eu, S10 e S6 ministramos uma palestra lá na faculdade sobre cultura e comunidade surda. Fizemos isso para mostrar que temos a nossa língua, a nossa cultura e que assim como nós não podemos interferir na cultura deles, temos a nossa e eles não podem interferir. Na escrita temos dificuldades, precisamos interagir na sala de aula. Nossos colegas já estão sabendo sobre isso. Eles hoje já sabem que temos dificuldade no Português. Nossa língua é a língua de sinais (S9).

Pedimos a Z (umas das dirigentes do CAP) para organizar um curso para os ouvintes, da escola X. Fomos lá, os ouvintes mudaram, passaram a entender mais os surdos depois desse curso (S5).

Eu aviso aos surdos que eu encontro na rua: vá para o CAP, lá tem a comunidade surda, tem muitos cursos. Lá usamos a nossa língua. É muito bom! (S3).

[...] é verdade... na faculdade as pessoas ouvintes já sabem que somos diferentes e que temos a nossa cultura, eu já expliquei para eles. S10 também já explicou. Eles ficaram interessados em saber como é. Eu avisei que a língua dos surdos é a língua de sinais (S7).

Faço a minha parte, uso a língua de sinais e ensino a língua de sinais para os surdos e para os ouvintes, para multiplicar. Também tem que ensinar para família para que a família respeite os surdos (S9).

Essas iniciativas são muito positivas. Em uma versão pós-colonial podem ser vistas como “formas de resistência ao imperialismo” (BHABHA, 2007), ou seja, as habilidades em relação à divulgação da língua de sinais podem ser interpretadas como autonomia ou agenciamento político, porque os alunos agiam com autonomia, divulgando a chamada cultura surda, tendo por referência essa língua. As ilustrações abaixo também testemunham a mesma questão:

Minha família sabe que eu escuto um pouco, estão acostumados a me chamar oralizando, em casa uso a oralização, ninguém usa a Língua de sinais. Desde pequena me criei assim, a primeira vez que tive contato com a Libras me surpreendi, mas aprendi a Libras, agora estou levando os sinais para tentar conversar com minha família em Língua de sinais. Quero agora me comunicar com sinais (S6).

Diante disso, cabe corroborar o pensamento de Fleuri (2006) quando menciona trabalhos que trazem uma visão emancipadora na área da surdez, questionando as práticas corretivas e a inclusão-excludente, como por exemplo, a atitude de se pautar somente na modalidade de língua oral. Na mesma esteira desses questionamentos, o autor critica os binarismos e tomando por base Foucault (1988) diz que os saberes são historicamente construídos a partir dos significados que lhes são dados, por meio das relações de poder que são desiguais e móveis. Reproduzo aqui a fala de Fleuri (2006, p. 509-510), porque diz de forma muito clara o que quero realçar nesse momento:

[...] tal ponto de vista permite questionar os binarismos que constituem a educação de surdos-ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais inteligência/deficiência, inclusão/exclusão, educação/reeducação -, assim como o pressuposto de que a educação de surdos seja definida unilateralmente pelos sujeitos ouvintes, ou de que a comunidade surda encontra-se subordinada inexoravelmente às práticas ‘ouvintistas’[...]

Tento, de igual forma, problematizar essa visão binária, visto que as relações de poder não se reduzem a uma forma única de pensar as situações que as envolvem. Assim, entendo

que ao de invés de pares antagônicos, representados pelas díades, dominadores *versus* dominados, bons *versus* maus, vencedores *versus* vencidos, surdos *versus* ouvintes, é preciso pensar sobre as questões que circundam a surdez, a exemplo das questões linguísticas, para entender como essas questões são re-significadas no entorno sociocultural. No caso estudado, a língua de sinais era ressignificada e, isso, os alunos o faziam, imbricando-a à “cultura surda”, para legitimarem o que acreditavam ser a especificidade cultural dos surdos.

Nesse mesmo contexto destaco o fato de que a valorização, defesa e a divulgação da língua de sinais contribuíam para que os alunos performatizassem a surdez como diferença cultural e não como deficiência, o que era propósito do coletivo. Existia, nas conversas de contexto, uma repetição exaustiva dessa compreensão “[...] os ouvintes pensam que somos deficientes, mas não somos, temos a nossa cultura e a nossa língua, somos diferentes, é importante que o surdo aprenda a LS (S5). Nós não somos deficientes, a nossa comunicação é diferente, usamos a língua de sinais. (S8)

Para além dessas questões que serão debatidas no decurso desta análise, as estratégias de legitimação das experiências culturais contém posições que levavam à emancipação, mas embora carregadas de positividade e com efeitos incomensuráveis, a meu ver, também levavam à “absolutização da língua de sinais”.

5.2.2 A Absolutização da língua de sinais

A absolutização da língua de sinais foi entendida a partir do caráter absoluto dado a essa língua pelos sujeitos desta pesquisa. Isso foi percebido a partir de mensagens declarativas, isentas de problematizações, sobre esse fenômeno. Não se viam problematizadas, nem mesmo, as condições sob as quais a língua de sinais era mantida no grupo. No meu entender, os alunos engendravam certo essencialismo, visto que não submetiam, em nenhum momento, as questões que circundavam esse fenômeno a algum tipo de tensão argumentativa ou interpretativa.

A associação língua-cultura surda, entendida de forma intrínseca, foi um dos principais aspectos que possibilitou esse entendimento. Essa associação fez-se presente nas revelações direcionadas à atuação dos alunos em relação à chamada cultura surda: “[...] eu vivo a minha cultura porque tenho a língua de sinais sem a língua de sinais não existe cultura surda” (S4); “[...] O surdo que usa a língua de sinais não é deficiente, o que não usa é. É

chamado DA”⁶² (S7); “[...] eu vivo a cultura surda usando a língua de sinais, porque eu não sou deficiente, eu tenho uma língua (S9) “[...] a Libras mudou a minha vida porque com os sinais eu vivo a minha cultura” (S1).

O lugar simbólico dado à língua de sinais pelos alunos foi, aqui, interpretado com base nos argumentos de Santana (2007) quando afirma que a mudança de um “sujeito sem língua”, para um “sujeito de língua”, anula o equívoco da “anormalidade” e traz a possibilidade da diferença cultural. Nesse sentido, para essa autora (*op.cit*) a língua de sinais trouxe implicações socioculturais carregadas de positividade para as pessoas surdas, porque dá para essas pessoas um novo *status* social. Essa forma de pensar revela que há “um deslocamento estratégico conformando não mais o anormal surdo, mas o indivíduo pertencente a uma minoria linguística e que reivindica a sua diferença” (KLEIN, 2006, p. 113). Assim, a absolutização da língua, para o grupo de alunos pesquisados, tinha como fim último a demarcação da diferença cultural. As colocações de S7 de que o surdo que não usa a língua é deficiente, ou “DA”, fica sob a égide dessa interpretação.

Outro ponto destacado nas colocações dos alunos, nas quais ocorriam a absolutização da língua, foi a defesa dos sujeitos pesquisados em relação à abordagem educacional bilingue, mas, paradoxalmente, rejeitando a língua portuguesa. Enfatizo a defesa da abordagem bilingue pelas afirmações que seguem: “[...] eu vivo a cultura surda porque eu defendo o bilinguismo” (S5); “[...] os surdos são bilingues eu sei disso. Todos os surdos sabem disso”. (S9) “[...] “eu estive em uma passeata pedindo o bilinguismo, o que é o bilingüismo? Português e Língua de sinais; a língua de sinais é primeira língua e o Português a segunda. (S6) “[...] o bilinguismo tem que acontecer, para o surdo, no fundamental um, fundamental dois⁶³, em todas as séries. Temos que aprender as duas línguas (S12). “Somos bilingues e isso tem que ser respeitado. Eu penso assim! (S13).

Cabe ressaltar que nesses mesmos discursos, voltados para a valorização de uma educação e de uma escola bilingue, instalava-se certa contradição porque era perceptível uma reação de desprezo dos alunos em relação à língua portuguesa, noção que destoava do cerne da abordagem que defendiam, pois tal abordagem propõe o ensino de duas línguas para o surdo - a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo majoritário, no qual os surdos estão inseridos. É evidente que a língua de sinais “[...] é considerada a mais adaptada à pessoa

⁶²Segundo Wrigley (1996), os surdos, ao se organizarem como um grupo cultural não se definem como deficiente auditivo – DA, porque querem destacar a condição cultural e linguística e não a deficiência, ou o déficit sensorial.

⁶³ Refere-se aos ciclos do Ensino Fundamental que compõe uma das etapas da educação básica no Brasil. O Ensino Fundamental passou por mudanças recentes significativas, sendo ampliado para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade - Lei nº 11.274/2006. Disponível em <<http://www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1280268496.pdf>>. Acesso em 31 de março de 2013.

surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual”. (LACERDA, 1996, p. 77). Reenfatizo que esse é o ponto de vista também defendido nesta investigação, entretanto, a língua portuguesa oral ou escrita, no caso dos surdos brasileiros, também recebe ênfase nessa abordagem, como segunda língua, aspecto que tendia a ser desconsiderado pelos alunos surdos.

As afirmações abaixo sequenciam a defesa dos alunos em relação à abordagem bilíngue, mas, dessa vez, mostrando as divergências em relação à segunda língua: “Os *surdos são bilíngues, mas a língua portuguesa não é dos surdos é dos ouvintes (S4)*. “[...] *querem obrigar os surdos a usarem a L2, mas o surdo não gosta, o surdo usa a língua de sinais que é a sua língua (S8)*. “*Não sabemos o português. Português é difícil para os surdos, é da cultura ouvinte (S9)*. Dessa forma, os alunos acentuavam as dificuldades em relação ao aprendizado da língua portuguesa, principalmente na forma oral, o que é compreensível, diante do impedimento de recepção do som pelo canal auditivo. Entretanto, a absolutização dada à língua de sinais e ao direito de usá-la fazia sucumbir as iniciativas que colocassem a língua portuguesa, oral ou escrita, em debate.

[...] O português oral e a escrita do português também é complicada para o surdo, porque não é do surdo, é do ouvinte. Queremos usar a nossa língua. Usando a língua de sinais vivemos a nossa cultura (S9). Minha família utiliza mímica, português escrito, oralizam, às vezes conseguem usar a Libras e o Português. Fico irritado porque eles sabem pouco os sinais, mas eu ensino pra eles. Eu digo pra eles usarem os sinais (S4).

Redação não é da cultura dos surdos, porque português é dos ouvintes, não é dos surdos, eu quero usar a língua de sinais porque isso é da minha cultura. (S9)

[...] é difícil para os surdos elaborarem uma redação, os surdos não gostam. Redação é da língua portuguesa, não é da cultura surda é da cultura ouvinte (S1).

Cabe dizer que era feita, regularmente, menção à língua portuguesa pelos alunos-instrutores, ou por outros membros do grupo considerados mais adiantados no processo de envolvimento com a chamada cultura surda. S10, por exemplo, sempre que mediava as atividades pedagógicas lembrava os princípios da abordagem bilíngue. Era comum a recomendação: *Vocês têm que estudar e aprender o português. Isso é importante para os surdos, vejam o meu exemplo eu sei as duas línguas (S10)*. Nessa mesma direção, S12 que utilizava a língua portuguesa oral e escrita também enfatizava a importância de usar as duas línguas. *Eu falo e conheço bem o Português eu acho bom, porque me comunico nas duas línguas. Eu uso mais a língua de sinais, mas também sei o Português (S12)*. Diante disso, fica claro que apesar dos incentivos a L2 era rejeitada.

No encontro etnográfico 4⁶⁴ encontrei os alunos organizando a festa de São João. A aluna-instrutora surda escrevia no quadro uma lista das comidas que deveriam ser trazidas pelos participantes. Aparece entre as comidas típicas o “lelé”⁶⁵, o que foi motivo de espanto e indagação em relação ao nome. S9 pergunta: *lelé é o mesmo que doido?* (aludindo à palavra “lelé”, que pejorativamente é dado às pessoas com doenças mentais). A aluna-instrutora explica que não e reforça a necessidade do aprendizado da língua portuguesa

Parece mas não é a mesma coisa. É comida, tem acento vejam só o acento (aponta para a escrita). O outro não tem acento. Por isso que eu repito: tem que estudar o Português. É a segunda língua. A primeira, vocês já sabem que é a Libras. Por isso estou repetindo vocês têm que ser bilíngues, para entender melhor as coisas. **Vocês não conhecem as palavras da língua portuguesa. O surdo pertence a duas comunidades a de surdos e a de ouvintes. Os ouvintes falam Português, se moram no Brasil. Não adianta ficar só com a Libras, tem que saber o Português também.** (S10)

Isso mostra que a língua portuguesa era lembrada e que os alunos eram convocados a participarem dos cursos de L2, sob a alegação de que o aprendizado de uma segunda língua era também instrumento de emancipação surda. Paradoxalmente, nos posicionamentos revelados, a língua portuguesa, como fora relatado, aparecia como algo não valorizado pelos alunos e a língua de sinais como o artefato central da cultura surda. Creio que seria importante, nesse caso, atentar para o que diz Matos (2012, p.122),

[...] podemos chamar a atenção para o sujeito surdo bilíngue como produtor de uma possibilidade cultural, como ato tradutório, quando ressignifica seu modo de ser/estar no mundo como sujeito bilíngue. Por mais que se legisle sobre essa possibilidade, o português é constituído em interação com a língua de sinais (interlíngua). Há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos.

Na esteira da rejeição dos alunos à segunda língua aparece, também, a rejeição à língua portuguesa na sua modalidade oral. Alguns alunos do grupo afirmaram que quando eram mais jovens utilizavam a língua oral, mas que deixaram de se comunicar dessa forma a partir do envolvimento com os pares surdos. Diziam que essa mudança os possibilitou viver “a cultura surda”. As colocações abaixo realçam a questão:

Eu oralizava bem, mas com o tempo fui perdendo a voz. **Antes usava a voz e mímica para me comunicar. Passei a utilizar somente a língua de sinais, aqui com os meus amigos surdos; não quis mais oralizar. Hoje não falo mais.** Agora eu tenho a minha língua, agora eu vivo a cultura surda (S6).

⁶⁴ Diário de campo dia 13 de junho de 2012.

⁶⁵ Comida típica do Nordeste feita à base de milho.

Eu só ficava em casa, não conhecia a cultura surda, falava... **eu falava muito, mas aqui fiquei conhecendo a cultura surda, agora, não falo mais, só uso os sinais** (S8).

Eu amo a língua de sinais, **quando eu tinha mais ou menos 10, 11 anos... eu oralizava.** [...] Meu pai teve a idéia de me levar para o “G”⁶⁶, para estudar. Lá tinha surdos, eu não conhecia nada lá, meu pai conhecia a prof^a Y. Ela começou a me ensinar Libras e oralização, depois **eu passei a ter contato com os surdos e passei a usar somente a língua de sinais. Hoje eu posso dizer que vivo a minha cultura** (S1).

Tem surdo que está começando a viver a cultura surda agora, ele, por exemplo, (aponta para um colega, sentado a sua esquerda) ele está começando. Tem pouco tempo na comunidade surda, ainda não sabe, ele falava e não sabia bem a língua de sinais. **Mas ele está aprendendo e nós fazemos tudo para ajudar, para que ele não fique fora da cultura surda.** (S5)

A problematização aqui não está voltada para o não uso da língua oral, mas para a absolutização da língua de sinais que reside nessa rede de ideias, gerando, no meu entender, exclusivismo para esse signo linguístico, com o intuito de transformá-lo em elemento de legitimação da “diferença surda”. Com isso, deixando de lado outros aspectos nos quais a temática está atrelada.

Cabe apresentar, nesse mesmo contexto, outra condição que anuncia a absolutização da língua. Diz respeito à exigência de fidelidade linguística entre os pares. Era perceptível que os alunos se empenhavam em fazer com que a língua de sinais tivesse reconhecimento e um valor único para todo o grupo. Nesse sentido, desprendiam energia para evitar a circulação da língua oral, por entender que a utilização dessa língua destoava dos posicionamentos defendidos em relação à “cultura surda”, coadunando com os posicionamentos já apresentados. Foi observado que, de forma resoluta, havia cobrança para que a língua de sinais fosse utilizada nas comunicações do grupo. A observação que será relatada, consta do encontro etnográfico 5⁶⁷ e revela a constatação anunciada:

Cheguei à “sala dos surdos”, junto com a aluna S5 que tinha se atrasado. Encontramos a porta fechada como era habitual, a aluna tocou a campainha e entramos juntas. A aluna-instrutora corrigia algumas atividades, estavam no curso de instrutores. Os alunos que estavam no horário de intervalo arrumavam o mesmo espaço para uma festa que aconteceria no dia seguinte, na qual seria celebrada a entrega das avaliações, referentes a esse curso. Já tinha observado, a essa altura, que S5 utilizava a língua oral e estava aprendendo língua de sinais. A aluna entrou na sala e dirigindo-se ao grupo verbalizou:

⁶⁶ Referia-se a uma Escola da cidade frequentada por muitas pessoas surdas.

⁶⁷Diário de campo dia 14 de junho de 2012.

- Bom dia!

Os colegas não responderam, alguns deles entreolharam-se em sinal de indiferença à colega.

(S5 repetiu):

- Bom dia!

(S4 a repreendeu:)

- Por que você não usa os sinais? Assim...

(Mostrou para ela o sinal em Libras de “bom dia”)

-Esqueceu que somos surdos? Não tem que falar, tem que sinalizar. Você não é ouvinte. Você é surda. Esqueceu? Acho que você não quer ser surda, quer ser ouvinte!

(A aluna surda respondeu demonstrando constrangimento:)

- Desculpe, desculpe, esqueci, mas é porque eu falo também, uso a fala, mas eu vou aprender, preciso me acostumar, mas é difícil eu sempre usei a fala. É porque eu esqueço, mas eu vou me lembrar. Desculpe. Desculpe. E tem elas na sala (apontou para mim e para intérprete) elas são ouvintes, esqueceu?

(O colega contra-argumentou:)

“Mas aqui é a sala dos surdos, somos surdos. Esqueceu?”

- Mas eu também tenho que conversar com elas, dar bom dia. Tem que ser educado, dar bom dia aos surdos e aos ouvintes também. Não pode falar só com surdos. Tem que falar com ouvintes também. Por isso eu falo para ela entender.

(O colega continuou:)

Você é surda. Tem que ter identidade surda. Entendeu? Parece que a sua identidade não é de surdo, é de ouvinte. Eu já falei, sua identidade é de ouvinte. Você parece que não quer identidade de surda. Tem que ter identidade surda, tem que usar a Libras.

A exigência de fidelidade linguística para demarcar a “cultura surda” foi um comportamento evidenciado muitas vezes entre os alunos, tanto nos depoimentos nos grupos focais, quanto nos encontros mediados pela observação. S3 e S5, revelando tal exigência no grupo focal, declararam: “[...] *eu vivo a cultura surda, mas eu falo, eu sei que os meus colegas surdos não gostam, mas eu falo, eu fiz implante coclear, eu gosto de falar e de usar os sinais (S2).* “[...] *eu não sou muda, eu falo, falo muito bem, na minha casa e na rua, mas aqui no grupo eu uso os sinais (S2).* *Os surdos daqui não gostam porque eu falo. Eu estou aprendendo a língua de sinais. Eu peço: paciência..., paciência..., eu tô aprendendo (S6).*

Por esses dados interpretei que havia, sim, o desejo do coletivo em absolutizar a língua de sinais, além disso, permitiram ainda inferir que os alunos surdos corriam o risco de repetir os mesmos equívocos contra os quais lutam no processo histórico. Klein e Lunardi (2006, p. 20) problematizam os discursos sobre a surdez e sobre a “cultura surda” que, ao tempo que criticam ideias consideradas radicais, vinculadas à noção de universalismo cultural, repetem as atitudes que condenam.

O “surdismo isolacionista” e o “sinalismo estreito” são termos apresentados por Capovilla (2011)⁶⁸ para mostrar que qualquer atitude tomada de forma radical pode confluir para perda de atitudes significativas no campo da surdez. O autor diz, nesse sentido, que “agora é hora de amadurecer, ser menos ideológico e arrogante e muito mais pragmático e humilde” (CAPOVILLA, 2011). Reeditei a frase do autor para realçar, na direção dos pressupostos defendidos, que a “ideologia isolacionista não é opção viável”.

Klein e Lunardi (2006, p. 2) falam da necessidade de livrar-se da ideia de “cristalização cultural”. Transponho essa argumentação para problematizar a absolutização dada à língua de sinais no processo de legitimação da “cultura surda”, aqui demonstrado, entendendo que tal absolutização pode estar atrelada à procura de um “surdo-padrão, com posturas homogêneas, o que abre a possibilidade de se assemelhar essa atitude aos mesmos pressupostos da visão clínica-terapêutica da surdez que visa a “correção” do indivíduo para inseri-lo em uma sociedade de “iguais”. Nesse mesmo sentido, a atitude pode também ser associada às mesmas práticas colonialistas em relação à surdez que as pessoas surdas tentam, oportunamente, desconstruir.

S2 deixava claro certo incômodo com a exigência de fidelidade linguística, na forma de comunicação e, conseqüentemente, com a absolutização da língua de sinais.

Eu sempre utilizei as duas formas de comunicação, Libras e Português oral, eu acho ótimo, mas alguns colegas reclamam, porque dizem que tem que usar a língua de sinais porque faz parte da cultura surda. Acho que eles não deviam reclamar, porque também gosto de falar. Mas aqui eu só uso os sinais (S2).

Sem querer negar a importância da busca desse reconhecimento linguístico, tampouco a vinculação desse reconhecimento a um “ideário ideológico” (BHABHA, 2007), preciso realçar, contudo, que o empenho para que a língua de sinais fosse assumida como expressão comunicativa única, no meu entender, era uma postura que revelava clamor por particularismos culturais (SKLIAR, 1998). Tal postura distancia-se de noções pós-modernistas e pós-colonialistas, essas, contrárias à possibilidade de absolutizar, naturalizar, fixar qualquer tipo de experiência etnocêntrica, ou legitimadora de práticas sociais excludentes e negativas. No meu entender a abordagem bilingue ajuda a anular os particularismos mencionados e pode transformar-se em uma política de atenção às

⁶⁸ Texto postado no facebook de Fernando Capovilla em 2011 e divulgado no dia 19/11/2012, no grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

especificidades do coletivo surdo, principalmente, no campo educacional. Assim, caberia tomar essa abordagem dando maior atenção aos seus pressupostos.

A seguir cabe trazer o terceiro indicador inserido nas estratégias apresentadas, que parecem caminhar, também, na mesma perspectiva da absolutização da língua: “a supervalorização das experiências do olhar” pelos alunos surdos.

5.2.3 A supervalorização das “experiências do olhar”.

Tal qual a centralização da língua de sinais, a supervalorização das “experiências do olhar” foi outro indicador que realçou as estratégias de legitimação das experiências culturais de alunos surdos. A expressão “experiências do olhar” foi tomada de empréstimo de Veiga Neto e Lopes (2006) que a utilizam para se referirem ao que é entendido como experiências visuais dos surdos ou aquilo que é captado pelo olhar. Assim, os dois termos serão utilizados aqui como correlatos.

Em torno desse indicador, as questões que mais se evidenciaram foram as experiências visuais entendidas como “marcadores da diferença surda” e também como experiências pré-determinadas. Nessa direção, os alunos enfatizavam as experiências visuais como parte relevante das suas performances culturais e como uma condição própria do surdo e da “cultura surda”. Também as entendiam como mecanismos que ajudavam as pessoas surdas na apreensão do conhecimento e interação com a sociedade/mundo. Os excertos abaixo estão alocados no encontro etnográfico 6⁶⁹ e seguem na direção do que afirmo:

Os alunos estavam juntos no pátio para um ensaio de uma quadrilha junina. O ensaio tinha a seguinte configuração: brincadeiras, risos, muita repetição, um líder sugerindo e apresentando à frente a repetição dos passos convencionais da quadrilha junina tal como é, comumente, apresentada no Brasil. O aluno surdo que se apresentava à frente, servindo de modelo aos demais, interrompendo a dança, reclamou:

Está faltando expressão visual, surdo tem muita expressão visual. Vocês esqueceram? Não pode ficar assim (o aluno fica parado com o rosto e o corpo imóvel para demonstrar) É feio, ninguém vai gostar da dança. Falta expressão visual. Muita, muita... Quero ver muita expressão. A expressão visual é da nossa cultura, temos que mostrar” (S8).

Uma das alunas endossou a afirmação do colega:

⁶⁹ Diário de campo dia 05 de junho de 2012.

Ah, sim, entendi. Eu concordo! Tem que ter expressão visual, **senão vai ficar muito feio!”nem parece que somos surdos** (S7).

Os alunos retomaram o ensaio. Aos poucos foram chegando outras pessoas surdas, não envolvidos na atividade, para assisti-la. O ensaio foi realizado sem música, fato que um dos alunos fez questão de chamar a minha atenção:

Tá vendo como é? Ensaíamos sem música. Não precisamos da música. **Música é da cultura ouvinte, a nossa cultura é visual.** O surdo olha o modelo dançando e faz. Depois, no dia da apresentação, nós colocamos a música porque tem ouvinte (S8).

Como se observa, as expressões visuais eram agudamente conclamadas. As referências feitas pelos sujeitos desta pesquisa a esse fenômeno e a forma de entendê-lo eram impulsionadas por ideias que se aproximavam das vertentes teóricas discutidas por autores tais como Strobel (2008) e Perlin (1998) citados, repetidamente, nas suas discussões.

Strobel (2009) insere as experiências visuais das pessoas surdas na categoria artefatos culturais visuais, entendendo os artefatos como “produções do sujeito que tem o seu próprio modo de ser, ver e entender, e transformar o mundo” (*op. cit* p. 39). Nesse sentido, a autora apresenta várias experiências com a surdez relacionando-as aos aspectos visuais, mostrando que a falta de atenção em relação a essa condição do surdo traz prejuízos para a condição social desses sujeitos. Exemplifica com algumas atitudes que os surdos valorizam ou repudiam na “comunidade surda”. Nesse contexto diz que durante uma conversa entre surdos, por exemplo, ficar frente à frente é uma circunstância muito valorizada por esse coletivo, não importando a distância que os sujeitos estejam posicionados; por isso os surdos evitam virar as costas nos processos interativos; se esse ato ocorre é considerado insulto ou desinteresse.

Esses exemplos foram trazidos para esse cenário discursivo porque os alunos tomavam experiências dessa ordem, divulgadas no campo acadêmico, como fundamentação para justificar que viviam sob essas mesmas condições e para reclamar da falta de atenção ao atendimento da especificidade visual. “[...] nos lugares, às vezes, os vigilantes reclamam: ”não pode pisar aqui! Então necessita do papel, com um aviso escrito, nós cobramos isso e eles pedem desculpas, porque não sabiam da importância do visual para o surdo (S1). “[...] Os surdos não conhecem todas as regras da sociedade porque precisam do aviso escrito e, às vezes, os ouvintes não colocam. Porque não colocam? Porque não sabem que a surdez é visual. Fica parecendo que o mundo é dos ouvintes” (S4).

Perlin e Miranda (2003, p.218) argumentam que a surdez é uma experiência visual e que “[...] desta experiência visual surge a cultura representada pela língua de sinais, pelo

modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. Os alunos seguiam à risca esses posicionamentos e os repetiam nos cursos que frequentavam e em outras atividades que realizavam no CAP. Cabe dizer, nessa direção, que comungo com a ideia de que a surdez se organiza (*também*) pelas experiências visuais. Creio, ainda, que é válido frisar a importância dessa condição *desenvolvida* pelas pessoas surdas, para dar legitimidade a essa questão no meio socioeducacional e, mais especificamente, no contexto escolar que poderá redimensionar o seu trabalho educativo, com base em necessidades/especificidades dos sujeitos com surdez.

Porém, acrescentei o aditivo, *também*, porque entendo que outros aspectos podem ajudar a definir as especificidades da surdez e orientar a vida do sujeito, cabendo realçar, nessa perspectiva, o contexto sociocultural, as abordagens comunicativas, não importando qual seja a escolha do sujeito. Portanto, a problematização que se instala nessa seção não tem o intuito de questionar a importância das “experiências do olhar” na organização sociocultural das pessoas surdas, mas diz respeito aos essencialismos que o coletivo investigado, tal qual o fizeram em relação à língua de sinais, depositava nessas experiências no afã de demarcar as suas diferenças culturais. A frase, “*música é da cultura ouvinte, a nossa cultura é visual*”, expressa, de algum modo, a relação essencializada que se sobrepunha ao repertório cultural construído por esses alunos.

Esses registros coincidiram com informações sobre a ausência de alunos surdos nas aulas de musicalização, quando ouvi de um professor dessa área, em uma conversa informal, que os alunos afastaram-se das suas aulas, por conta da “vigilância” dos colegas surdos, acrescentando que duas alunas do grupo que participavam, mais assiduamente, sempre revelavam o temor de serem rejeitadas pelo grupo, por conta de estarem assistindo as suas aulas. As alunas passavam a ideia de que “a participação” indicava desrespeito às ideias veiculadas no grupo sobre o que divulgavam a respeito da “cultura surda”. Segundo o mesmo professor, o grupo tinha o entendimento de que “música não é coisa de surdo” e que isso parecia ter gerado um conflito entre os alunos, porque alguns entendiam que as aulas de música estavam dividindo o grupo. Ao final da conversa, lamentou o fato de hoje não ter nenhum aluno surdo frequentando as suas aulas.

Em várias ocasiões os alunos surdos expressavam essa forma de se relacionar com a música em nome de uma “cultura surda” marcada, no meu entender, pela supervalorização das experiências do olhar. Apresento mais um excerto das observações que toca nessa

questão. Os posicionamentos foram registrados no encontro etnográfico 7⁷⁰, em um momento de “orientação e aconselhamento”:

Os alunos estavam reunidos na “sala dos surdos” com uma psicóloga e a mesma lembrava os combinados de uma atividade que tinha sido realizada no encontro anterior. Nesse contexto, a psicóloga cobrou a letra de uma música solicitada naquele encontro com o grupo. Um dos sujeitos da pesquisa avisou:

Não trouxe, porque surdo é diferente não sente a música”. Música é da cultura ouvinte, para o surdo tudo é visual” (S10).

A psicóloga argumentou que o surdo não ouve, mas lê a música e que seria importante exercitar a leitura. Lembrou que “música é arte”, e diz muitas coisas bonitas. Disse, ainda, que a arte é importante para todos e que existem músicos surdos. Um dos alunos surdos argumentou:

Eu entendo que música é do ouvinte. O ouvinte entende a música, se emociona, tem emoções. O surdo não se emociona com a música. A música pode ser traduzida para a Libras, mas o surdo não sente emoção com a música, o surdo não gosta da música (S5).

A psicóloga acrescentou que a música tem letra/conteúdo, sonoridade, notas musicais e que talvez a sonoridade seja exclusiva para ouvintes, mas a expressão corporal e o sentimento que ela desperta é para todos. S10 que já tinha se pronunciado, argumentou:

O ouvinte tem que entender que a surdez é uma experiência visual, precisamos de recursos visuais. Para quê música se o surdo não ouve? Tem surdo que gosta de imitar ouvinte e diz que gosta de música, mas na verdade não gosta (S10).

Depois de várias tentativas da psicóloga para convencer os alunos de que a música é arte, e que é importante para todas as pessoas, um dos alunos, (S7), comentou que trouxera uma música de uma cantora baiana e pediu ao intérprete que a apresentasse para o grupo, em língua de sinais. Após a apresentação do intérprete, foram perguntados sobre a percepção que tiveram da música. S7 respondeu:

A música fala da paixão, de amor, homem mulher... saudade... (S7)

S10 voltou a argumentar:

⁷⁰Diário de campo 11 de julho de 2012.

Eu não entendi o contexto dessa música. Preciso ler mais vezes para entender. Parece que fala de uma pessoa que está apaixonada”.

Após um tempo lendo a música ela acrescentou:

Não sinto emoção. Mas entendi a música. Eu entendi tudo que ela interpretou. É porque tenho trauma e não suporto música”. É porque a surdez é visual, não cabe a música. Entendeu? (S10).

O questionamento dirige-se ao fato de a experiência visual ser tomada como inerente à “natureza surda”. Backes (2005) foi tomado como referência para ajudar nessa discussão. O autor, analisando algumas marcas que estudantes do Ensino Médio utilizam nas representações das suas identidades/diferenças, chega à conclusão que os estudantes não percebem as práticas de significação atreladas às suas representações e por isso não as tratam como produções culturais, tratam-nas como algo dado.

Creio que isso acontecia no caso estudado e, nesse sentido, não era considerado o fato de que pessoas com surdez podem seguir caminhos diferentes, podem sentir a vibração sonora pela via óssea e que muitos são os surdos que optam pelo envolvimento com a música. Assim, as possíveis formas pelas quais os surdos poderiam entrar em contato com a música, ainda que não a apreciassem ou não fosse adotada pelo grupo, não eram mencionadas. A discussão era “fechada” na ideia de que “música não é da cultura surda”, com isso, o grupo inviabilizava o conhecimento de outras possibilidades, a exemplo de atividades musicais realizadas por essas pessoas.⁷¹. De igual modo, “fechavam os olhos” para o fato de que: as “experiências do olhar” não são exclusivas das pessoas surdas; que a linguagem visual é algo muito acionada também pelos ouvintes; que na atualidade estamos submetidos a uma avalanche de mensagens e representações visuais.

Hernández (2000), tratando da cultura visual, lembra que a forma como essa cultura apresenta-se na contemporaneidade não é de competência somente do ensino de Artes, diz que essa linguagem muito extrapola o saber artístico. Trouxe, sob outra perspectiva, essa ideia que o autor desenvolveu porque me reportou a mesma questão problematizada nesse momento, entendendo que tanto o que já está posto sobre a comunicação visual na contemporaneidade, quanto o devir dessa visualidade precisam ser incorporadas às discussões

⁷¹Tais como o “Projeto Surdodum”, desenvolvido em Brasília ou o Projeto “O surdo caminho para a educação musical” desenvolvido em Uberlândia - Minas Gerais, que trabalha a música como uma linguagem possível para os surdos.

sobre “a surdez visual”. Não se pode desconsiderar que a multiplicidade de tecnologias presentes, em nosso cotidiano, fazem com que “o ato de ver” seja rotineiramente posto em ação, nas relações homem-mundo.

As relações intituladas pós-modernas (HARVEY, 2012) estão, significativamente, engendradas pela visualidade digital que faz emergir um jeito novo de olhar e ver o mundo. Nessa direção, vive-se um tempo de linguagens visuais, continuamente organizadas pelas tecnologias digitais. Isso contribui para que se pense que a “cultura visual” não é peculiar a um único grupo social, embora se saiba que as pessoas surdas utilizam essa condição com maior vigor.

Retomando o conteúdo anterior que trata da relação das pessoas surdas investigadas com a música, creio que chamar atenção para essa questão não é o mesmo que defender uma reorientação dos surdos em direção à sonoridade, tampouco é associar a música ao desenvolvimento da língua oral. Tenho enfatizado, no decurso deste estudo, a importância da língua de sinais, como um caminho mais “natural” para os surdos. É evidente que deve ser dada ênfase à forma como as pessoas surdas lidam com os recursos visuais e os concebem como uma estratégia formativa, desde que é acionada com maior frequência e por necessidade no processo de (re) significação do mundo.

Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 90) dizem que apesar de vivermos em uma cultura ocularcentrista, o “olhar” para o surdo coloca em pauta “muito mais que um sentido, é uma possibilidade de ser outra coisa e de ocupar outra posição na rede social”. Esse aspecto não está sendo negado. No mesmo contexto, os autores ajudam a ratificar o meu pensamento quando dizem que “a cultura surda não permanece sem a interferência pontual e intencional dos sujeitos que a criam e a manipulam” (p.90). Assim, as “experiências do olhar” são assumidas pelos sujeitos surdos, valorizadas, sobrevalorizadas, diante das possibilidades oferecidas pela surdez e da linguagem que utilizam, em favor da memória visual.

Nesse sentido digo que existia um processo de negociação, pela linguagem, que talvez não fosse levado em conta pelo grupo. Paradoxalmente, nos momentos nos quais eram realizadas as festas, (atrás, me referi a um momento de ensaio e não às festas propriamente ditas), a música era tocada sob a justificativa de que na platéia tinham ouvintes. Nesses momentos, era perceptível que existiam tentativas de articulação entre o ritmo e a dança, embora nem sempre isso fosse possível. Os corpos movimentavam-se, demonstrando aceitação da música, ou tomando-a como algo a ser interpretado. Também assisti na

comemoração do dia dos surdos⁷² uma performance da “dança do ventre”, que aconteceu sob o direcionamento da música, realizada por uma moça surda convidada pelos alunos.

Nessa mesma direção também era comum o uso *de apitos* pelos alunos, quando queriam chamar atenção da sociedade sobre algo que lhes dizia respeito. Os alunos os utilizavam nas passeatas alusivas ao dia do surdo ou em reivindicações importantes, a exemplo de uma manifestação que organizaram, solicitando a permanência de uma das dirigentes do CAP, no cargo. A prática do apito era aceita pelo coletivo sem haver questionamento do caráter sonoro do instrumento, sem a conotação de que é “coisa de ouvinte”. Embora nesse caso quisessem, muito mais, chamar atenção do ouvinte, o uso desse aparato, bem como a não aceitação da música, traduziam-se como convenções aceitas, ou não aceitas, no grupo.

Ressalto que tais convenções não eram problematizadas e, assim, a fenda existente entre a rejeição da música (do som) e o seu uso em momentos determinados, e a aceitação do som do apito, não eram tomadas como pontos de conversa, o que poderia enriquecer as discussões sobre a chamada cultura surda. A fenda ou intervalo entre essas atitudes também revelava que é possível entender que as fronteiras entre as experiências culturais de quaisquer que sejam os grupos sociais, por mais que se apresentem como fechadas e díspares, são porosas, constituindo-se muito mais em *locus* de encontro do que de afastamento ou separação (BHABHA, 2007).

As possibilidades de “encontros com o som” (e aqui não me reporto ao encontro pela audição) não eram analisados, porque antes de qualquer movimentação nesse campo a discussão era encerrada em um processo de engessamento cultural. Como dizem Klein e Lunardi (2006), é preciso entender as culturas surdas (no plural), com base em deslocamentos, fragilização e hibridismos forjados “[...] a partir da alteridade e da diferença”. Nesse sentido, digo junto à Bhabha (2007, p. 248) que seria imprescindível lidar com essas ideias, vinculadas às diferenças, a partir de uma relação dialógica, com isso “[...] subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural”.

As negociações estão presentes no cotidiano de todo e qualquer grupo social. Nesse sentido, acredito, corroborando as ideias de Gomes (2011), que as pessoas surdas, mesmo seguindo trilhas diferenciadas nas escolhas do cotidiano (e assim o fazem porque não existe um surdo padrão), apegam-se às expressões visuais e isso os identificam. Torna-se relevante, entretanto, entender que essas situações ganham naturalidade no cotidiano, enquanto outras

⁷² Diário de campo dia 26 de setembro de 2012. O dia do surdo é comemorado no Brasil no dia 26 de setembro. Essa data foi escolhida porque é aniversário de fundação do INES, a primeira escola de surdos no Brasil.

não são aceitas pelo grupo e, assim, tornam-se marginais, mas todas elas são forjadas por impressões, entendimentos e sustentadas pela linguagem.

Gomes (*op.cit.*), na sua pesquisa de Mestrado, encontrou referências feitas às experiências visuais como algo pré-determinado, o seu estudo ajudou a levar adiante o pensamento aqui elucidado sobre essa questão e a inferir que há entre algumas pessoas surdas – esse é o caso do grupo pesquisado - a expectativa da existência de códigos prescritos a serem seguidos. Creio que seria importante, nesse mesmo terreno, problematizar os deslocamentos, entrecruzamentos e aproximações com questões que dizem respeito também aos ouvintes.

A frase: *“tudo é visual para o surdo”* demarca as expressões visuais como um dos “marcadores culturais” (VEIGA-NETO; LOPES, 2006) mais enfatizados pelos surdos, depois da língua de sinais. Nessa direção, outros artefatos visuais (STROBEL, 2009) foram citados pelos alunos, em forma de reivindicação, a exemplo da solicitação da campanha luminosa para a “sala dos surdos”, de recursos visuais como data show, materiais para cartazes, filmes tratados como componentes-chave para compor os eventos que organizavam e para otimizar as atividades pedagógicas que realizavam.

As reivindicações eram legítimas e aconteciam, rotineiramente, porém acompanhadas da relação inexorável entre as experiências visuais e a “cultura surda”: “[...] *já pedimos a campanha luminosa, para nossa sala, faz parte da cultura surda* (S6). “[...] *o surdo precisa ter sinais luminosos, campanhas luminosas, despertador, porque isso é da cultura surda* (S8). *Tá vendo aquela campanha? Tá errada, a luz não deveria ser azul, deveria ser vermelha. Vamos pedir para trocar* (S4). “[...] *O surdo manda mensagem no celular, o ouvinte fala no celular. A cultura do surdo é visual* (S5).

Nesse âmbito, as ideias de Santana (2007) deixam em ebulição as discussões sobre a “cultura surda”, ilustrada pelos aparatos utilizados (fax em substituição ao telefone, campanhas luminosas etc), pelas pessoas com surdez, para atender as suas especificidades/necessidades. A autora considera esses aparatos como “mecanismos de compensação”, ao invés de repertórios da “cultura surda”. Concordo que muitos artefatos são usados para atender e “compensar” as necessidades/especificidades das pessoas surdas, mas também direciono o foco para a rede de significados tecidos pelos sujeitos (GEERTZ, 2008), na relação com os objetos, dando “tons” diferentes as suas vivências do cotidiano.

Nesse sentido, problematizar a essencialização no que diz respeito às expressões visuais não significa pensar que a disputa para dar legitimidade a algo em que se acredita não

seja importante e necessária, principalmente, na afirmação dos grupos. Tampouco significa pensar que não existe especificidade surda, isso seria cair no “universalismo abstrato”, ou “panacéia humanista” (BHABHA, 2007) cuja referência, nesse caso, seria o ouvinte. Longe disso. Portanto, o questionamento não tem o intuito de afirmar que acima de todas as diferenças individuais estamos inseridos na grande cultura da humanidade.

A relevância é para o entendimento de que o domínio e exercício dos códigos estabelecidos para a sobrevivência grupal vêm se reestruturando e ressignificando a partir das práticas construídas, impostas e/ou negociadas, cotidianamente, nas relações entre os alunos. Assim, o questionamento dirige-se ao enclausuramento de questões que poderiam ser discutidas e que, possivelmente, dariam maior liberdade ao grupo.

Estou chamando atenção para aquilo que os próprios dados revelaram: os códigos visuais desenvolvidos e aceitos pelos alunos são muito mais negociados que fixados em tradições ou em “formas prescritas de ser surdo”. O que está em foco, nesse momento, é que as “expressões do olhar” aparecem nas colocações dos sujeitos sob representações biológicas, naturalizadas e essencializadas. Os códigos eram apresentados como imutáveis, aceitos ou não aceitos, próprios ou impróprios, sem nenhuma problematização a respeito das convenções e das possíveis formas de (re)significá-las; com isso as experiências do olhar apareciam “patenteadas pelo sujeito surdo” (GOMES, 2011, p. 57), não problematizadas a respeito de sua construção social. Penso que as mesmas situações poderiam ser tomadas como suportes de orientação para flexibilizar a atuação e organização surda no cotidiano.

Dos dados que levaram a essa compreensão também emergiu outra categoria de análise, ilustrando o processo de atuação dos alunos em relação à chamada cultura surda: a territorialização do CAP. Essa categoria será discutida nas linhas que seguem.

5.3 A TERRITORIALIZAÇÃO DE UM ESPAÇO SOCIOEDUCACIONAL COMO *LOCUS* DE SUSTENTAÇÃO DA ATUAÇÃO SURDA

Outra categoria encontrada a partir do referencial teórico-analítico e empírico foi a “territorialização”, representada pela ocupação preferencial de um espaço socioeducacional, pelos sujeitos desta pesquisa, para legitimarem as ações no campo cultural. Esse foi um dos aspectos que se evidenciaram nos dados encontrados, respondendo na perspectiva *emic* ainda

sobre a atuação e vivências dos alunos em relação à “cultura surda”, neste estudo tratada como experiências culturais.

Desde a fase inicial desta pesquisa, o Centro de Apoio Pedagógico – CAP, local de onde foram selecionados os sujeitos desta investigação, apareceu como um espaço onde nasciam e desaguavam ideias, atitudes, arranjos assumidos pelos alunos pesquisados como parte do repertório cultural que defendiam. Os alunos apegavam-se a essa área geográfica para engendrarem os seus repertórios culturais, dessa forma, também demarcando os mesmos repertórios por um processo de ocupação/apropriação desse contexto socioeducacional, fenômeno aqui entendido na forma de territorialização.

Sabendo que o território é o espaço em uso (HAESBAERT, 2010), o CAP era esse espaço transformado em território pelos alunos. Nesse sentido era notório que existia uma apropriação física, tanto atrelada às questões de ordem prática – a busca de apoio pedagógico, por exemplo, quanto às questões de ordem simbólica e ideológica, com vistas a vivenciar o que denominavam cultura surda. O CAP era, assim, “habitado” e organizado pelos alunos, a partir de ações conduzidas por eles de diferentes formas. Era um espaço demarcado pelos sujeitos, por um processo de territorialização.

Também era perceptível que nessa relação que os alunos estabeleciam com o espaço existiam, ali, forças desiguais (HAESBAERT, 2010), demarcando relações de poder entre aquele e outros coletivos que o frequentavam. Reitero que muitas vezes os funcionários faziam comparações, sublinhando uma relação mais notadamente acentuada entre os alunos surdos e o CAP, deixando transparecer que havia também certa deferência no trato que os alunos dispensavam e recebiam naquele ambiente, em relação a outros segmentos que frequentavam o Centro. Assim, o destaque para a territorialização acontecia mediante a criação de estratégias revestidas de poder e de cunho político-cultural. Tal iniciativa interpretada a partir dessa categoria deu suporte à discussão, nesse ponto da análise.

Os indicadores que compõem essa categoria são: a demarcação de presencialidade no espaço socioeducacional; a busca de conhecimento acadêmico no espaço sobre a chamada cultura surda; a alteração da rotina do espaço para dar visibilidade à “cultura surda”. Desses indicadores trato, agora, da “demarcação de presencialidade do surdo no espaço socioeducacional, como forma de atuar e de viver a chamada cultura surda”.

5.3.1 A demarcação de presencialidade no espaço socioeducacional

A demarcação de presencialidade dos alunos no CAP era uma iniciativa inteiramente imbricada à atuação e vivência dos alunos em relação ao que denominam cultura surda, embora também tivessem outros objetivos. Uma das situações envolvidas nesse indicador revelou-se em primeira instância pela assiduidade na frequência dos alunos à instituição e pelo incentivo, dos pares, à essa mesma frequência. Embora já existisse adesão ao espaço, sendo a evasão e as faltas às atividades um fenômeno pouco evidenciado, a presença era uma situação cotidianamente cobrada.

No encontro etnográfico 8⁷³ os alunos surdos estavam reunidos no CAP, na sala denominada “sala dos surdos”, aguardando o início de uma avaliação, em um curso de língua de sinais para intermediários. Enquanto isso, conversavam descontraidamente. O grupo estava formado por nove alunos. Pareciam aguardar os demais colegas que iriam participar do processo avaliativo. S10, aluna-instrutora que mediava a atividade, conversava sobre a importância de frequentarem, com assiduidade, o ambiente:

Vocês não podem ficar faltando, tem que vir para o CAP. Como querem crescer, ser alguém, se não vêm estudar? Vocês acham que os surdos estão evoluindo? Em algumas coisas sim em outras não. Tem alguns que não sabem nem o que é a cultura surda. Eu sei que tem [...] se não vêm, como vão aprender? Esse aqui é o lugar bom para os surdos. Os surdos não tem que ficar na rua, tem que vir para cá aprender.

Os alunos presentes mostravam-se atentos e em acordo com as ideias da aluna-instrutora. Sentei ao lado de S1 que imediatamente tratou de explicar o que estava acontecendo.

Ela (referindo-se à aluna-instrutora) está zangada, porque os alunos faltam. Eu concordo com ela, não podem faltar. Os surdos têm que vir para cá, aprender sobre a cultura surda (S1).

Respondi que percebia a presença constante de alguns alunos no ambiente, apontei para aqueles que os via todos os dias no CAP, incluindo o próprio aluno com o qual conversava. O aluno reagiu dizendo que era importante ficar naquele espaço porque ali é um local de encontros, onde os surdos fazem amizades, onde também se divertem fazendo festas e outros eventos relacionados com a “cultura surda”:

Aqui é o lugar dos surdos, nos sentimos bem aqui, porque vivemos a nossa cultura, aqui nos encontramos para conversar e podemos festejar, viver a nossa cultura. Aqui é a nossa casa também (S5).

⁷³ Diário de campo dia 12 de setembro de 2012.

A necessidade de ativar a frequência no ambiente, feita pela aluna-instrutora, repetia-se nas atividades que aconteciam no CAP: nos encontros, nos momentos de avaliação, nos momentos festivos. Pude inferir que a observação, feita por ela, parecia mais um lembrete, um reforço do significado do espaço para os surdos e a solicitação de que isso fosse valorizado. Parecia, mais, uma convocação para fazer do espaço um território compartilhado e para que demarcassem “a área”, como forma de levar adiante os propósitos que defendiam. “*É verdade! Aqui podemos lutar pela nossa cultura, os surdos têm que frequentar o CAP.*” Essa colocação foi feita por S8, concordando com o que a aluna surda-instrutora dizia. Nas conversas, no grupo focal, os alunos diziam-se familiarizados com o ambiente e enfatizavam que o local proporcionava a vivência da “diferença surda”. Nas questões do grupo focal sobre atuação e vivência em relação ao que denominavam cultura surda, quando começou a sobrepujar o nome do CAP foi perguntado por que tinham tanto apreço pelo espaço.

As respostas foram assim emergindo: “[...] *eu gosto de vir para o CAP, aqui me sinto em casa, eu vivo a minha cultura no CAP*” (S3).

Em uma das visitas ao campo da pesquisa, encontrando (S8) no pátio, perguntei o que fazia ali, se naquele dia ele não estava participando de alguma atividade. O aluno respondeu que estava passando e resolveu entrar para ver os colegas, acrescentando que sempre que vinha à rua passava no CAP, mesmo que não correspondesse aos dias que tinham atividades direcionadas para ele. Revelou, ainda, já estar muito acostumado com o ambiente e que sentia falta quando não podia ir para lá.

Segundo Canclini (2009, p. 125), na contemporaneidade,

[...] dois movimentos coloca-nos diante da tentação de imaginar que poderíamos pertencer a lugar nenhum. Uma das correntes é o processo globalizador, ou seja, a desterritorialização de empresas capitais, bens, comunicações migrantes, entre cujos resultados se acham os não lugares celebrados por Marc Augé (aeroportos, shoppings, auto-estradas). Outra é a tentativa de superar objetivismos e alcançar uma perspectiva objetiva, baseada numa produção científica universalizada, que aboliria as diferenças culturais como estruturas suportes de diversas modalidades de conhecimento.

Esses movimentos ao tempo que sugerem o “desapego” social, sugerem novos arranjos territoriais. Seguindo esse raciocínio, digo que a presencialidade dos alunos no espaço, mesmo em períodos em que não iriam realizar atividades, ou nas férias, (era comum ouvir relatos sobre isso, dos próprios alunos, ou dos funcionários) parecia dar, para os alunos, o conforto do pertencimento ao grupo de surdos e os tirava do desconforto de não pertencerem “a lugar nenhum”, (isso no período de recesso, ou férias quando o grupo se

dispersava), confirmando, assim, a possibilidade de pertencerem a um lugar específico e construir/manterem uma identidade territorial.

Desse modo, os alunos posicionavam-se em sintonia com os sujeitos sócio-históricos atuais que, vivendo o tempo e espaços marcados por profundas e intensas mudanças, se conectam em escala global e local. Assim, ao tempo em que estavam atentos aos acontecimentos nacionais e mundiais, por outro lado, organizavam-se e “isolavam-se no CAP, em um grupo/espaço circunscrito.

Por esse prisma enredavam histórias locais e (re)significavam aquele espaço socioeducacional, também se (re)fazendo enquanto sujeitos surdos. As colocações de (S5) e (S8) ajudam a mostrar essa situação:

Eu tenho amigos surdos na internet, conversamos sobre coisas da surdez, mas eu gosto de vir para o CAP. Chamo os surdos para o CAP. Aqui todos se conhecem e respeitam os surdos e a cultura surda (S7).

Eu chamo todos os meus amigos: vamos para o CAP, os surdos do CAP tem orgulho de ser surdo. Aqui a gente fica sabendo de tudo: o que é a surdez, coisas que passam na televisão, como é a vida do surdo, aprende a língua de sinais, a cultura... Eu digo: venham para o nosso grupo (S4).

Essa preocupação dos alunos em aglomerar-se, esclarecida pela intensificação dos intercâmbios culturais na contemporaneidade, além de confirmar, simultaneamente, um movimento centrífugo e centrípeta na busca de pertencimento a determinados locais revela, ainda, a tentativa de homogeneização dos grupos localizados, em decorrência desse mesmo fenômeno. Woodward (2000), nessa direção, diz que a globalização, diante da lógica capitalista, tanto pode promover a demarcação de identidades locais, quanto estratégias de reafirmação dessas identidades, mediante estratégias de resistências, na esfera da cultura.

Nesse contexto, é necessário acrescentar que durante as observações despontavam episódios nos quais prevalecia a busca pela homogeneidade do grupo. Na visão dos alunos, os sujeitos surdos que ainda não frequentavam o CAP deveriam fazê-lo para desfrutar dos mesmos repertórios culturais e, assim, pertencerem ao mesmo grupo daqueles que lá já estavam inseridos. Como evidência mais concreta foi revelada a possibilidade de compartilhar com os pares a mesma língua – a de sinais.

[...] ele (referindo-se a um colega) ainda não sabe bem a língua de sinais, tem um aluno surdo que interpreta o que ele diz para o intérprete entender. É um intérprete para o intérprete, entendeu? É porque ele quer fazer parte da cultura. Então ele tem que ficar no CAP para aprender os sinais. Temos que ajudar (S5).

[...] Ela (apontando para S5) começou a usar os sinais agora, antes não tinha cultura surda. Ela fala, mas precisa usar os sinais, por isso todos os dias ela vem para o CAP (S6).

Já tendo observado indícios da busca pela homogeneização e pela disseminação de ideias similares no grupo e vendo que isso ajudava os alunos a demarcarem a presencialidade no espaço, considerei importante registrar o que diziam sobre a relação entre essa presença contínua no CAP e a chamada cultura surda. Interrogados sobre isso, os alunos posicionaram-se:

Tem sim relação com a cultura surda. Aqui têm muitos surdos e a gente pode usar os sinais, todo mundo entende, ninguém fica perguntando: o que é isso? O que ele disse? (S2)

Tem um pouco de relação com a cultura surda, porque tem a comunidade surda, tem muitos cursos. É o lugar dos surdos. Aqui encontramos os amigos surdos, todos usam a nossa língua, estudamos, brincamos, conversamos, tem lanche, às vezes almoçamos aqui. É muito bom. (S6)

Havia convocações para que os surdos da cidade que ainda não participavam de atividades no CAP passassem a frequentá-lo. O posicionamento dos alunos alude a outras questões visíveis no processo de ocupação do espaço, tais como: o desenvolvimento de redes de amizade entre as pessoas surdas, a ratificação dos discursos sobre a surdez e sobre a cultura surda, a comodidade oferecida pelo fornecimento de lanches, dentre outros aspectos que os permitiam manterem-se por mais tempo no espaço, fazendo-os interpretar que o espaço promovia as condições para atuarem e viverem a condição cultural da surdez.

A essas constatações adiciono as seguintes: presença constante dos alunos cadastrados, ou não, no ambiente; convites extensivos aos surdos da cidade para frequentarem o espaço e o aceite desses convites; presença de pessoas surdas “de fora” em atividades, a princípio sistematizadas para os alunos da Instituição; elogios exaltados ao CAP. Tudo isso ajudava a confirmar que o espaço era considerado pelo grupo como um “lugar bom para os surdos”, onde tinham a “liberdade” para transitar. Além disso, as questões confirmavam também que a ocupação do espaço ou a territorialização ajudava a performatizar estratégias político-culturais (HAESBAERT, 2010), no que diz respeito à chamada cultura surda.

As observações, nos referidos encontros, mostraram que os alunos e as pessoas surdas que aceitavam os convites para frequentarem o CAP traziam, *a priori*, impressões positivas transmitidas pelos alunos sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, viam no espaço condições necessárias para consolidarem a configuração cultural que performatizavam. Várias vezes deparei-me com surdos visitantes que ficavam na sala de espera, assistindo televisão,

conversando com os pares, às vezes dirigiam-se até “a sala dos surdos”, sem uma combinação prévia. O CAP parecia incorporado pelo grupo como “[...] o lugar em que desembocam todas as ações, todos os poderes todas as forças... [...] o fundamento do trabalho; o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2005, p. 13-14).

Os alunos referendavam, a partir da insistência de aglutinação no espaço, a formação de um grupo instituído “ali dentro”, deixando vazar a ideia de que tal grupo se fortaleceria à medida que se ampliava. Os alunos vislumbravam, assim, o aumento desse grupo e, nesse sentido, apresentavam o CAP como um lugar agradável para essa junção

Eu digo para os surdos como é o CAP. Todos querem vir para cá. **Eu digo pode ir, você vai gostar, porque lá tem o nosso grupo, a gente vive a cultura surda** (S4).

Eu digo aos surdos que não fiquem na rua, venham para o CAP. **Aqui tem o grupo de surdos, por isso estou sempre aqui, no CAP, todos os dias, para entender bem a minha cultura** (S9).

Eu também chamo os surdos que encontro na rua: **vamos para o CAP, lá tem a comunidade surda, aviso aos surdos porque aqui ficamos juntos, o grupo dos surdos, juntos... você pode contar seus problemas. É bom** (S5).

Gosto de ficar aqui no CAP porque tenho o meu grupo, todos se entendem, já convidei os surdos da escola M para cá. Aqui fazemos nossas festas, aprendemos coisas dos surdos. Aqui tem a comunidade surda, é o lugar do surdo (S9).

O fato de permanecerem muito tempo juntos, em um mesmo espaço, e os conhecimentos que lá adquiriam eram aspectos que motivavam as mobilizações e reivindicações, o que parecia aumentar a “força do grupo”. Esse foi um ponto considerado muito salutar e coaduna com a mobilização dos surdos a partir dos anos 90, tratadas neste estudo (THOMA E KLEIN, 2010). Nessa direção, a presença conjunta dos alunos naquele espaço ajudava a configurar as pautas discursivas, seguindo as mobilizações nacionais, a exemplo da defesa de escolas bilíngues e das lutas por políticas educacionais que atendessem as especificidades da surdez. Nessa mesma pauta, os alunos reivindicavam a inserção da língua de sinais e do intérprete, no próprio CAP, e em outros ambientes educacionais nos quais estudavam.

Era perceptível que o espaço propiciava as trocas comunicativas e ajudava a firmar as determinações do coletivo porque favorecia o agrupamento, dando o apoio logístico, mediante o fornecimento de suporte material e físico para organizarem as atividades alusivas à surdez, para o acontecimento de reuniões, para as festas e celebrações.

O reconhecimento entre os alunos da existência do “grupo dos surdos do CAP” apontava para a identidade territorial construída com e a partir do espaço. Essa relação com o espaço era captada pela Instituição e isso refletia na tomada de iniciativas por parte dos gestores em relação à forma de lidar com os alunos surdos, no ambiente, bem como na demarcada presença dos alunos. Era comum, por exemplo, na entrega de atividades, ou final de algum curso, a oferta de bolos, tortas, salgados e doces como um gesto cordial por parte da Instituição, fato que não se repetia em relação aos outros segmentos ali atendidos, pelo menos com a mesma frequência. Essas atitudes me permitiram inferir que as relações desenvolvidas no espaço tanto favoreciam a presencialidade quanto a demarcação de poder do grupo de alunos surdos, ali dentro.

Diante dessas constatações, faz sentido dizer que a forma dada à ocupação do CAP não está circunscrita somente à demarcação do espaço físico, mas vinculada à noção de territorialidade ou territorialização, na qual se subscrevem relações de poder, relações entre as pessoas que se “abrigam” no ambiente e construção de identidades territoriais dos ocupantes. Nesse contexto, cabe dizer que sempre há “identificação ou valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes” (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Os alunos transformaram o CAP em um “território cultural”, conferindo ao espaço, pela atuação, um caráter de “lugar praticado”, na versão de Certeau (2002). Essa postura coaduna com a noção de territorialidade, marcado pela ressignificação do espaço para o uso, a partir das construções do cotidiano. No contexto analisado, a presencialidade acompanhada da identificação e do agir direcionado à chamada “cultura surda” eram atitudes centralizadas. Por meio da demarcação da presencialidade no CAP, eram construídas as chamadas identidades territoriais ou identificações que dão aos grupos sociais a sensação de pertencimento a uma região, a um território. (HAESBAERT, 1999).

A intensidade com que se relacionavam com o CAP fazia desse espaço um lugar emblemático, recontextualizado na história dos sujeitos investigados, configurando-se como um campo de pertença e diferenciação. Dessa forma, a Instituição que propunha um atendimento especializado – AEE – era vista muito mais como um espaço de (re)arranjos culturais.

As problematizações que emergem dessa forma de ocupação, para o que tem de positivo, ou não, entrarão no cenário discursivo nas demais subcategorias analisadas, posto que todas as ideias aqui apresentadas estão inteiramente imbricadas. Apresento abaixo, outra realidade subjacente ao contato teórico-empírico: a busca de conhecimento

acadêmico/autorizado, no CAP, sobre a surdez e a “cultura surda”, marcando o mesmo processo de territorialização.

5.3.2 A busca de conhecimento “autorizado”, demarcando a territorialização

A transformação do CAP em espaço territorializado pelos alunos surdos, tanto acontecia de forma espontânea, quanto sistemática. Os alunos, sujeitos da pesquisa, frequentavam mais de uma atividade no espaço citado e deles era exigido, pelos pares e pelos alunos-instrutores surdos, que comparecessem com regularidade. Chamou a minha atenção, nesse contexto que a exigência da frequência estava associada, também, a promessa de emancipação em relação à surdez, mediante os conteúdos trabalhados no CAP e a ideia de que a procura pelos conteúdos, ali trabalhados, os fariam evoluir no âmbito cultural.

Dando continuidade à conversa sobre a atuação e vivência dos alunos em relação à “cultura surda”, as respostas vinculadas à demarcação do espaço foram, paulatinamente, tornando-se mais reveladoras da territorialização associada aos conteúdos trabalhados. O indicador “busca de um conhecimento autorizado” apontando para a busca de conhecimentos acadêmicos respaldados pela teoria, no espaço, emergiu, com muito vigor, nas respostas apresentadas no grupo focal e nos eventos interativos observados nos encontros etnográficos.

Para os alunos o conhecimento acadêmico seria um mecanismo a ser utilizado pelo grupo para se libertarem da história da opressão a que os surdos foram submetidos, historicamente, e para alcançarem autonomia. Afirmavam que o CAP favorecia essa condição pela dinâmica no funcionamento e pela participação do coletivo nas atividades ali oferecidas

[...] Aqui no CAP conheci a professora X ela também me ensinou. **Aqui eu aprendi tudo que eu sei da cultura surda e ainda continuo aprendendo** (S4).

Faz muito tempo, M e A me convidaram para uma palestra no CAP. **Aqui eu vi os sinais pela primeira vez, mas eu ainda não utilizava, eu só oralizava**, eu andava em grupo de ouvintes, nunca tinha tido o contato com surdos, depois de algum tempo eu tive a experiência de me comunicar com sinais, dentro do CAP. **Eu fiz muitos cursos aqui que me ajudam a entender tudo sobre a minha cultura. Aqui os surdos estudam muito sobre a cultura surda. Agora eu sei tudo sobre a surdez** (S5).

Aqui no CAP aprendemos tudo sobre a cultura surda e sobre a língua de sinais. Vou dar um exemplo: Lá no colégio M têm muitos surdos pela manhã, tem salas próprias para surdos, mas lá no M, eles ainda não têm conhecimento sobre a cultura surda, lá eles não estudam isso. Eles acham que estão ali somente para aprender sobre as disciplinas, eles não tem conhecimento sobre a questão cultural dos surdos. **Aqui é diferente, estudamos sobre isso. Temos muitas informações. Por isso eu venho aqui, para aprender. Os surdos do CAP entendem a cultura surda** (S4).

No CAP tem aconselhamento, conversas, as instrutoras surdas passam experiências dos surdos pra gente, explicam a história dos surdos que já venceram, a perseguição dos ouvintes. Tem muito estudo! Aqui eu entendo e posso viver a cultura surda! (S9).

Depreende-se daí que o conhecimento acadêmico “autorizado” era entendido como o pilar para o debate das questões vinculadas à “cultura surda”, a ferramenta com a qual os alunos inseriam-se nas disputas estabelecidas nesse campo de poder. Ficava claro que esse fator ajudava a ratificar o processo de identificação do coletivo com o espaço, porque atribuíam ao CAP o mérito de propulsor de emancipação cultural dos surdos, sob a justificativa de que lá aprendiam conteúdos importantes.

O encontro etnográfico 9⁷⁴ traz ideias reveladoras da relação entre a busca de conhecimentos e a territorialização: os alunos estavam reunidos na “sala dos surdos”, recebendo os resultados de um processo avaliativo: em um telão eram exibidas as notas acompanhadas da foto do aluno. Pessoas do grupo, e outras, que não frequentavam assiduamente o espaço, participavam desse momento que era simultaneamente festivo, de descontração e, paradoxalmente, de tensão.

Uma das alunas – S6 – explicava, à frente do grupo, sobre a importância de frequentarem o CAP e enumerava as atividades oferecidas no espaço. Em relação à busca de conhecimentos, indicador agora demonstrado, a aluna surda foi enfática na sua afirmação:

Convidem os surdos que encontrarem pelas ruas, tragam para o CAP. Aqui os surdos estudam, ficam sabendo dos direitos dos surdos, das coisas da cultura surda, tem que vir para o CAP para entender a cultura surda, a identidade surda. Se não frequentam o CAP para estudar a cultura como vão evoluir?

No grupo focal, na direção da mesma questão, os alunos informaram:

Os surdos vêm para o CAP para aprender a Libras, aqui aprendemos a Libras e todo mundo sabe que isso faz parte da cultura surda... Aqui também aprendemos sobre valores bons para os surdos, aqui a gente aprende que o surdo precisa ser respeitado, aprendemos também sobre as coisas dos surdos: o teatro, a expressão visual, as apresentações, as brincadeiras são diferentes dos ouvintes, aprendemos que a surdez não é deficiência, aprendemos isso estudando (S4).

Eu acho o CAP bom para o surdo porque temos vários cursos, de L1, L2, Língua de sinais Espanhola, Instrutor Básico, Intermediário e Avançado, eu estou adquirindo experiência, faço cursos, estou avançando. Descobrimos palavras que antes não sabíamos os significados. Não estudamos sozinhos, tem as instrutoras, estudamos juntos (S9).

⁷⁴ Diário de campo 23 de agosto de 2012.

Essas explicações explicitavam a busca do “conhecimento autorizado” como um fator importante para a emancipação cultural das pessoas surdas. No contexto dessas afirmações, posso inferir que sobressaíam para os alunos a compreensão de que o conhecimento explorado e propagado pelo grupo, naquele espaço, tirava as pessoas surdas do “obscurantismo” e a surdez do eixo da deficiência, ou seja, afirmava a surdez a partir de uma condição cultural. Entendo que nessa mesma direção estão as ideias demonstradas a seguir:

Os surdos precisam do CAP. Conversamos, damos notícias, falamos de AIDS, droga violência. Os surdos estavam atrasados, mas agora estão evoluindo. Estão entendendo a cultura surda. Só o ouvinte tinha muita informação, agora o surdo está buscando. Os surdos têm que ficar informados para viver a cultura surda (S5).

Aqui aprendemos sobre as leis, coisas importantes para a nossa cultura e que surdez não é doença, como os médicos dizem (S3).

Os surdos têm aulas de Apoio, temos aulas de Língua de sinais Espanhola, Swing Writing. Estudamos a história, o que fizeram com os surdos, as agressões e mortes, do Congresso de Milão. Aqui aprendemos sobre a nossa identidade e nossa cultura (S1).

As atividades oferecidas, ao possibilitarem a familiarização dos alunos com as discussões alusivas à surdez e à “cultura surda”, nas interações rotineiras, muniam-lhes de conteúdos que lhes conferiam “segurança e emancipação”. Esse era o ponto de vista que ressoava naquele coletivo. Porém, sob o meu entendimento, os alunos os interpretavam com base em uma visão maniqueísta, principalmente na forma como faziam alusões à história da surdez, no que se referia ao conhecido Congresso de Milão.

Cabe fazer um parêntese para dizer que o teor dos conteúdos trabalhados, apesar de muito importante, não foi objeto de análise, porque fugiria aos interesses desse estudo. Lembro que o intuito, nessa subseção, foi mostrar a relação entre a procura dos alunos pela teoria em um espaço determinado e a construção das experiências culturais, na visão nativa - a chamada cultura surda. Tenho, entretanto, que acrescentar que, nessa busca pelo conhecimento, os alunos se furtavam de enfatizar outras opções discursivas que se mostrassem aliadas às forças de opressão, ou forças de resistência das pessoas surdas, como por exemplo, as reações históricas das pessoas surdas às imposições da língua oral, na educação de surdos, desde os tempos mais remotos da história⁷⁵. (MOURA, 2000).

⁷⁵Os alunos tocavam nessas questões, mas a ênfase era muito mais para as perdas do que para os ganhos na história.

É óbvio que “estudar e compreender os erros da história é um bom antídoto para impedir os fenômenos da marginalização, como esses continuam sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 1995, p. 172). É importante afirmar a importância desse fato na (des)construção daquilo que os alunos consideravam suas particularidades culturais e dizer que essa forma de lidar com a história da surdez estava revestida de estratégias de legitimação, embora isso talvez não estivesse claro para uma parte dos alunos.

É conveniente lembrar que a perspectiva reabilitadora da educação de surdos no decurso da história produziu discursos, conceitos, métodos e técnicas que se constituíram em aparato de subjetivação e subestimação da capacidade dessas pessoas, ajudando a visualizá-las como “anormais”. É fato que os arranjos e movimentos educacionais, embora com alternâncias, tinham por base a noção de deficiência ligada à dependência, pautados em discursos subsidiados pelas “verdades” da medicina. Mas é preciso sair da visão binária porque os surdos também tomavam/tomam iniciativas e agenciam as suas atitudes, tanto para reverter quadros de exclusão, quanto para engendrar processos de legitimação.

Acredito que poderiam ganhar relevo nas discussões, por exemplo, o fato de que as mesmas escolas onde eram proibidos “os sinais” serviam de campo para o fomento da comunicação gesto-visual e que a partir da década de 70 quando começa a se delinear a despatologização da surdez (SACKS, 2010), mediante os estudos de Stokoe sobre a língua de sinais, as lutas e reivindicações começaram a ganhar forma, ajudando a polemizar e dar novos rumos às políticas educacionais voltadas para a surdez.

A própria recondução dada pelos alunos a partir da ocupação territorial do CAP, onde realizavam atividades que não repetiam em outros espaços regulares de ensino, no meu entender, poderia ser um aspecto melhor aproveitado nas discussões. Entendo, nesse sentido, que é importante ter cuidado com a teoria ou ter “vigilância epistemológica”, nos termos de Bourdieu (2004), não resumindo tal vigilância somente a uma possibilidade intradiscursiva, mas a ampliando para uma postura a ser exercida na relação com o conhecimento. É evidente que a formação dos mediadores deverá ser repensada.

Percebi que ao invés de serem problematizadas, as ideias eram colocadas como “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1999), cabendo assim o alerta de Santana (2007) quando afirma que algumas ideias sobre a surdez e a cultura surda são retraduzidas, sem que haja problematização. De forma direcionada a este estudo, digo que a repetição de ideias sem o veio questionador comprometia, de algum modo, o processo de emancipação dos alunos.

Creio que a “busca por conteúdos autorizados”, que problematizassem a “descolonização” do sujeito surdo e possibilitassem uma revisão crítica da história, mostraria que esse traçado não foi marcado somente por pessoas surdas passivas no processo de construção das diferenças, até porque pensar por esses moldes seria subestimar a capacidade das pessoas surdas e repetir visões colonialistas que não encaminhariam o sujeito à emancipação.

Nesse movimento, “a imagem do outro colonizador”, ou do “outro ouvinte”, precisa ser mesclada à do “colonizado”, deixando ambos em evidência porque a sócio-história, daquele considerado inferior também vem à tona, não somente como uma história de passividade, mas de resistência que, por sua vez, desestabiliza o processo do primeiro. A posição é, portanto, dialética e não uma estrada de uma única mão. Independente das atrocidades da história, os surdos são pessoas capazes, não são vítimas eternizadas. A busca de respaldo teórico para fundamentação das práticas culturais confirma que os sujeitos surdos não mostravam aquiescência; ao contrário, negociavam e agenciavam diferentes formas de afirmação da surdez e daquilo que consideravam a sua especificidade cultural.

A consubstancialização das hierarquias de poder criam o “entre-lugar” (BHABHA,2007) e, assim, a estabilidade, que parece incontestável e imutável, torna-se o espaço no qual aquele considerado subalterno pode capitalizar mudanças a seu favor, apresentando algum contra-discurso que subverta a situação à qual lhe fora socialmente pré-destinada. Nesse espaço intersticial, os alunos pesquisados organizavam argumentos contra-hegemônicos, empoderados pela teoria, tendo como suporte o espaço territorializado.

Nessa mesma busca, os líderes que frequentavam o espaço estavam sempre atentos e “conectados” aos eventos e movimentos nacionais que aconteciam sobre a surdez e ao tempo que se informavam, incentivavam os colegas a participarem. Em um dos encontros etnográficos⁷⁶, essa preocupação foi revelada por uma aluna surda-instrutora:

Estou preocupada com vocês, vocês têm que viajar. Não podem ficar somente em FS. Tem o ENEL⁷⁷. Precisam viajar para conhecer mais sobre a cultura surda. Precisam participar de cursos de Instrutores, de Gestuno⁷⁸. Vamos nos organizar para a viagem. Se não participarem desses cursos como vão crescer? Como vão estudar coisas novas e evoluir na cultura? (S10).

⁷⁶ Encontro etnográfico 10. Diário de campo dia 22 de agosto de 2012.

⁷⁷ Encontro Nacional de Estudantes de Letras/LIBRAS.

⁷⁸ Língua de sinais internacional; é uma língua inventada que difundiu a Federação mundial de surdos em 1951. Em 1973, um comitê criou um sistema standard de sinais internacionais. Trataram de eleger os sinais que melhor se entendiam de várias línguas de sinais, para criar uma língua fácil de aprender. Disponível em: <<http://www.alfabetosurdo.com/ptsign/gestunoorigins.asp>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

Assim, era comum a organização de reuniões no espaço para lembrarem os eventos que iriam acontecer em outras cidades, ou estados, discutir a organização das viagens - data, local, o tema, qual(is) membro(s) iria(m) participar, como e quando seriam divulgados os conhecimentos e acontecimentos do evento. O ordenamento territorial ou o agrupamento no CAP era suporte para impulsionar os alunos a atualizarem-se em relação às discussões e práticas culturais envolvendo a surdez:

Eu acho importante os surdos irem para Congressos, fazer turismo, estudar. O surdo se sente bem, eu tenho interesse em viajar é uma experiência muito importante para conhecer outras pessoas e ficar informado sobre a cultura surda. Ver os outros surdos do Brasil. Só que minha família não me compreende, não entende minha cultura, preciso ter muita paciência! (S1).

Aqui no CAP a gente aprende o que é a cultura surda. **Mas aprendemos também que temos que ir para os Congressos.** Conversar com as colegas instrutoras surdas, com outros surdos que sabem da cultura surda (S7).

Esse diálogo mantido com a sociedade local e nacional era uma iniciativa do grupo, mas possibilitada pelo uso que os alunos faziam do espaço, onde criavam momentos de informação, de convocação, de incentivos, o que pode ser tomado como exemplo pelas escolas regulares que têm alunos com surdez. Na busca de conhecimentos “legítimos” os retornos dos eventos eram sempre tratados com celebração e eram momentos que agregavam, além dos alunos surdos que frequentavam cotidianamente o CAP, outras pessoas surdas da cidade e municípios vizinhos:

Vamos nos reunir no CAP quando ela voltar (apontando para uma colega surda que iria para Brasília, para um evento sobre a surdez). Ela vai contar tudo que acontecer em Brasília, vamos chamar todos os surdos de FS. É importante saber o que está acontecendo com os surdos. Vamos fazer uma reunião. Ela vai apresentar as fotos, mostrar tudo. Isso faz parte da nossa cultura, dizer o que acontece nos Congressos (S9).

A colocação acima e o encontro etnográfico registrado a seguir evidenciam o que está sendo informado. O referido encontro em Brasília foi anunciado, antecipadamente, pela aluna que iria representar o grupo: *“No dia 20, vou pensar... acho que é 20.... vai ter encontro em Brasília, mas venho aqui contar tudo o que aconteceu, para vocês. Não vou deixar vocês sem informação. Precisamos saber tudo o que acontece”*.

No grupo focal, esse mesmo evento foi muito citado, corroborando a afirmação de que nessa atitude cabiam as iniciativas de ir aos congressos, mas com o compromisso de voltar ao CAP para informar os acontecimentos. O retorno de algum membro do grupo, de qualquer

evento relacionado à surdez, era esperado e incorporado na agenda do coletivo, fato que se transformava em celebração/comemoração – eram momentos concebidos como um “grande” acontecimento. Nesses encontros as brincadeiras e pronunciamentos eram articulados, envolvendo vídeos alusivos a movimentos surdos.

No encontro etnográfico⁷⁹ essa situação ficou evidente:

Os alunos reuniram-se para celebrar o dia do surdo. Na pauta continha: apresentações teatrais dos alunos; as discussões sobre a “cultura surda”; a necessidade de luta pela “causa surda” e pelos “direitos surdos”. A pauta foi anunciada sob aplausos. No contexto, foram exibidos vídeos mostrando movimentos de surdos, incluindo passeatas. O evento de Brasília, já citado pelos alunos, que aconteceu em prol dos direitos surdos e da manutenção do funcionamento do INES, também era ponto de pauta na comemoração e foi mostrado em vídeo. S6, considerada líder do movimento surdo no grupo, fez uma narração do evento do qual também participara, convocando a todos os surdos a se engajarem e se unirem na/pela “causa surda”.

Sob o olhar dos alunos, esses eventos representavam atuações e vivências que confluíam com a afirmação da surdez como diferença cultural e com a “libertação surda”, principalmente em relação aos ouvintes, ou “libertação do ouvintismo” (SKLIAR, 1998). Abaixo trago colocações que ilustram o desejo de “libertação” e a valorização do CAP nesse sentido:

Aprendi muito aqui... vou explicar... antigamente, vou pensar...foi em abril 22 ou 24 de 2002, o presidente da república não foi o Lula foi antes dele, foi... deixe eu lembrar.... foi Fernando Henrique, os surdos lutaram e conseguiram que a Lei de Libras fosse sancionada. Em 2005, essa lei ganhou mais respeito no Brasil através do Decreto... Esqueci o Decreto, mas sei que o Decreto discute sobre as questões da identidade surda, acessibilidade, cultura surda. Os surdos ficaram sabendo tudo aqui no CAP, vem para cá lutam. Tem alguns surdos que ainda não sabem dessas coisas, coitados! Precisam vir para cá, para aprender e se libertar dos ouvintes (S4).

O CAP agora passou pela mesma situação do INES queriam tirar a diretora, mas como ficaria a vida dos surdos? Os ouvintes queriam fazer a mesma coisa com os surdos daqui. Todos os surdos ficaram assustados, tristes, dizendo que tudo iria acabar, mas nós não vamos deixar isso acontecer. Se a diretora sair a nossa área (surdez) vai ser enterrada. Como vamos aprender? Como vamos ficar? Os surdos se reuniram 30... mais de 30 surdos para não deixar a diretora ir embora. Como vamos estudar sobre a nossa cultura? (S11).

Argumentos em prol da “libertação surda” compunha, recorrentemente, a pauta nos conteúdos trabalhados e nos discursos informais que emergiam nas atividades realizadas. O

⁷⁹ Diário de campo dia 26 de setembro de 2012.

Decreto de lei nº 5. 626/2005 era acionado rotineiramente pelos alunos, nas conversas, como uma ferramenta de luta. Assim, a territorialização do CAP em busca de conhecimento autorizado, para os alunos, contribuía para a validação dos seus direitos e reivindicações, porque esses sujeitos estavam atentos aos aspectos legais que eram cotidianamente citados e repetidos no grupo.

À luz dos posicionamentos dos sujeitos focalizados e do debate construído nessa seção, dos quais emergiu a territorialização do CAP, por meio da busca de conhecimentos autorizados pelo suporte teórico, coube a problematização da relação estabelecida com o conhecimento veiculado, partindo do pressuposto de que as discussões sobre a surdez com os seus desdobramentos devem acontecer com base na complexidade que lhes são peculiares e não pautadas em posturas acrílicas sobre o conhecimento veiculado.

Pérez Gomez (2001), analisando os efeitos da televisão no psiquismo das novas gerações fala do *mito da objetividade e manipulação inadvertida*. Retiro um fragmento da sua afirmação para transpor à ideia antes exposta e melhor clarificá-la. O autor diz que,

[...] não é fácil para qualquer telespectador, fascinado pela riqueza gratificante do caudal de sensações que recebe do televisor, descobrir e constatar que a representação que lhe é oferecida é uma construção subjetiva, é um discurso construído a partir da associação singular de fragmentos da realidade intencionalmente escolhido, representados sequenciados e integrados, em função de interesses subjetivos, frequentemente não explicitados (GOMEZ, 2001, p. 111).

As subjetividades também estavam presentes nas estratégias dos alunos surdos porque as ideias que perpassam qualquer conteúdo ou informações são construções subjetivas, selecionadas nem sempre com intuítos claros ou pré-fixados, conscientemente, mas sempre provocadoras de ações e reações na vida dos sujeitos envolvidos.

Dando sustentação a esses pressupostos outros se interpenetraram, com base nas revelações dos alunos: a autonomia dos sujeitos na relação que estabelecem com o espaço e as repercussões de tal autonomia na atuação e vivência do que tratam por cultura surda.

5.3.3 Autonomia socioespacial: a alteração da rotina do espaço para dar visibilidade à “cultura surda”.

No processo de territorialização que vem sendo narrado, os alunos experienciavam certa autonomia em relação ao CAP. Esse evento revelado a partir da alteração da rotina do espaço, por parte dos alunos surdos, tendo em vista dar visibilidade à chamada “cultura

surda,” foi denominado “autonomia socioespacial”. Esse indicador tanto emergiu no grupo focal, como também foi captado pela observação nos encontros etnográficos.

Uma situação recorrente e que já foi citada nos tópicos anteriores era o desenvolvimento de atividades comemorativas que se tornaram “privilégios” adquiridos tão somente pelo grupo de alunos surdos, a exemplo das celebrações repetidas nas entregas de avaliações rotineiras, ou da promoção de eventos, envolvendo discussões sobre a surdez e sobre a chamada cultura surda, para atrair os alunos surdos da Instituição e outras pessoas surdas do município. Ficou claro que essa era uma iniciativa incorporada e realizada somente pelo coletivo surdo. Entre os demais segmentos que frequentavam o Centro⁸⁰, não foi percebido nenhum movimento nesse sentido.

Esse foi um dado muito importante para entender a construção das experiências culturais do grupo, a partir da territorialização, porque possibilitou dizer que as construções dos alunos naquele espaço não estavam atreladas ao fato de se tratar de uma instituição de Atendimento Educacional Especializado. A situação era particularizada, traduzida por formas de poder, hierarquizações, instituídas entre os grupos que ocupavam o mesmo território, apontando para a criação de situações no espaço, ou a partir dele, que deixavam à mostra mais uma forma na qual os alunos atuavam em relação à “cultura surda”. Dessa vez possibilitada pela autonomia conquistada em relação ao espaço.

Sendo assim, a apropriação do CAP burlava o sentido de pseudo-uniformização das Instituições formais de ensino (GOHN, 2011). Os sujeitos focalizados subvertiam a rotina do ambiente, reorganizando as formas de funcionamento, no trato dado à surdez. A colocação de S1 aponta para esse fato: *“aqui estudo, organizo festas dos surdos, participo, faço cartazes, murais, tudo...me envolvo com tudo o que acontece aqui (S1).*

A referida autonomia dos alunos os permitia engendrar atividades que aconteciam paralelamente àquelas que faziam parte da rotina do CAP. Dessa forma, (re)inventavam as funções do espaço, tomando iniciativas e sugerindo novas formas de atendimento em relação à surdez, e, nesse sentido, colocando a “cultura surda” no centro do debate. Os pronunciamentos a seguir vão nessa direção:

Agora estamos fazendo outras festas no CAP: dia do surdo, Halloween... S. João. Nas festas vêm surdos de todos os cantos da cidade (S4).

⁸⁰Também conversei com funcionários e dirigentes nesse sentido. A iniciativa era dos próprios alunos surdos e era acatada pela Instituição que favorecia os acontecimentos.

Comemoramos a entrega das avaliações, dos cursos, com bolos, refrigerantes. Comemoramos sempre, vêm muitos surdos de fora assistir, organizamos tudo! (S2).

No CAP a gente brinca, se diverte, estuda. Fazemos teatro surdo, para mostrar a nossa cultura (S8).

Quero que minha família venha para os Cursos aqui no CAP para entender melhor sobre a minha cultura. **Aos poucos estou trazendo a minha família** (S5).

Nesse mesmo contexto, a relação que estabeleciam com os intérpretes também mostrava que o processo de territorialização do espaço, mediante a autonomia, era um fenômeno que os alunos estendiam a todo atendimento da Instituição em relação à surdez:

Já pedi a P (intérprete) para ir conversar com minha família, lá em casa. Ele já explicou muita coisa sobre a cultura surda. Eles já estão mudando, me respeitando mais, agora sabem que a minha cultura é diferente (S7).

Nós convidamos os intérpretes para irem ao médico. Eles vão e explicam tudo, vão a outros lugares também (S6).

Gosto que o intérprete vá comigo ao médico. Eles ajudam a explicar que a surdez não é doença. Os médicos acham que a surdez é doença, não sabem nada da nossa cultura (S9).

A apropriação e conquista do espaço para realizar as mais diversas ações deixavam o grupo em evidência, dando-lhe fôlego para questionar o poder hegemônico em relação às representações que colocavam a surdez no campo da deficiência, assim, os alunos reforçavam, permanentemente, a “surdez cultural”. Paradoxalmente, referiam-se às demais pessoas que frequentavam o CAP como pessoas com deficiência, mostrando que essas pessoas não tinham iniciativas para tomar decisões como os surdos o faziam. Nessa direção, enfatizavam a própria autonomia que experienciavam como mais uma condição que os tiravam da condição de pessoas com deficiência.

Por conta dessa autonomia os alunos destacavam-se, dando visibilidade ao repertório cultural engendrado no grupo. Nesse contexto, há pontos fortes e débeis a destacar. A falta de problematização a respeito das iniciativas que tomavam de forma isolada, hierarquizando-se na Instituição, sem envolver outros segmentos nas suas ações, talvez seja o aspecto que mais me chamou atenção como aquele que apresenta maior debilidade nas questões anunciadas. Mas há que se considerar como positivo o fato de que “participar num projeto de vivência cultural na escola, ou na sala de aula significa a disponibilidade aberta dos espaços, do tempo e dos recursos para enfrentar as tarefas que se derivem da criatividade cooperativa” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 297). Creio que isso poderia tornar-se pauta discursiva nas Escolas.

O CAP mostrava-se “aberto”, transformando-se, assim, em um aparato físico e simbólico importante para as (re)construções culturais dos alunos. As situações eram tecidas nesse espaço que, por sua vez, corroborava a atuação dos alunos. Um dos alunos surdos, (S5), era membro do colegiado escolar e considerava essa condição importante para o grupo de surdos que frequentavam o espaço, porque os seus membros sentiam-se representados e co-partícipes nas decisões do Centro.

A autonomia que marcava a territorialização aparecia nas negociações que o grupo fazia com o espaço, a exemplo da anuência conseguida para festejar a festa do *Halloween*, em um dia de feriado nacional⁸¹, no qual não tinha expediente na Instituição. Uma das alunas, ao perceber a minha surpresa com a festa, acontecendo no feriado, comentou:

Nós pedimos a Z (uma das dirigentes), ela deixou comemorar o *Halloween* hoje, no feriado, porque já tínhamos marcado tudo e avisamos aos surdos por e-mail. Não dava mais para desmarcar. Todos já estavam sabendo. Veio uma funcionária para servir o lanche (S6).

A apropriação acontecia de forma objetiva e subjetiva. Interpretando-a pelas palavras de Haesbaert (2004), tratava-se de uma apropriação funcional e uma apropriação cultural simbólica, junção que deságua na perspectiva integradora do território (HAESBAERT, *op.cit*). Essa ocupação que se constituía também em uma forma de agência (BHABHA, 2007) revelava, mais uma vez, a importância da dimensão espacial na construção das experiências culturais desses alunos.

O CAP, tornado território ou “espaço vivido” pelo aluno surdo, era levado a cumprir outras funções além daquelas que lhe eram determinadas em primeira instância. Assim, as orientações do MEC para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ao qual o CAP estava circunscrito⁸², eram matizadas com o agenciamento dos alunos surdos, que faziam coexistir no espaço formas de atendimento recontextualizadas para atendê-los.

O clima de “militância” em prol da surdez cultural que se irradiava no ambiente ajudava a propor diretrizes para melhorar a condição de vida dos surdos no próprio CAP e em outros contextos socioeducacionais. Nesse sentido, as atividades realizadas eram vistas pelos alunos surdos como “porta de entrada” para a própria emancipação política do grupo, o que estimulava a busca e apropriação pelo/do ambiente. Considero que as atitudes eram muito válidas porque, dessa forma, os alunos conseguiam chamar a atenção para ideias colonialistas plantadas no decorrer da história em relação à surdez.

⁸¹ Diário de campo dia 28 de outubro de 2012. Feriado correspondente a essa data.

⁸²Regulamentado pela Resolução 04/2009 que preconiza a operacionalização dessa modalidade de atendimento.

À medida que as conversas no grupo focal se intensificavam, os alunos, cada vez mais, pronunciavam-se sobre a participação e autonomia no ambiente, justificando, por esses meios, a afirmação da chamada cultura surda:

O governo queria fechar as escolas onde os surdos estudam... o INES sabe o INES no Rio de Janeiro? O governo quer fechar, mas nós não vamos deixar. **Os surdos se reuniram aqui no CAP** para explicar, dissemos: não vamos deixar fechar o INES. **Aqui no CAP tivemos reuniões e palestra sobre isso.** [...] Chamamos todos os surdos da cidade, para conversar sobre o INES. Vieram muitos surdos. Aqui lutamos juntos e evoluímos, ganhamos nossos direitos (S8).

Ressalto que o fato de ficar informada sobre as lutas e reivindicações que emergiam vinculadas àquele espaço suscitou o interesse de saber como se constituía a relação dos alunos com outros contextos socioeducacionais, com vistas a entender melhor a opção pelo CAP e a sua conseqüente territorialização e, ainda, para compreender se tais vivências e atuação só aconteciam nesse ambiente.

Nesse sentido, interroguei se os alunos atuavam em outros ambientes tal qual o faziam no CAP em relação à chamada cultura surda. Os alunos revelaram que frequentavam outros espaços, porém demarcavam o CAP como o lugar onde a “cultura surda” ganhava relevo, por conta da confluência de alunos surdos:

Vamos para outros lugares lá fora... No terminal central, no shopping, na pastoral dos surdos, diversos lugares também. Mas lá fora não têm muitos surdos como aqui. Vão chegando e saindo, só poucos surdos demoram. Aqui não, ficam todos juntos, ficam ... demoram... conversam, a família deixa ficar aqui (S8).

Lá no Terminal de ônibus é outro lugar onde ficam os surdos tem muitos surdos, vamos para lá conversar. Outro lugar onde nos encontramos é no Shopping Boulevard, na praça de alimentação ficamos muito tempo. Só que nós queremos viver a cultura surda. Por isso nos encontramos aqui. Aqui assistimos filmes, criamos peças de teatro, muitas atividades da cultura surda (S1).

Vamos também à pastoral dos surdos. Em diversos lugares acontece a cultura surda. Na rua, a gente se encontra e conversa. Na família acontece pouco, por conta da sinalização. Aqui no CAP é diferente, podemos organizar muitas coisas, festas, reuniões, muitas coisas (S2).

Assim, citaram vários locais das cidades nos quais há encontros de pessoas surdas. Os encontros no *shopping Center* da cidade, na residência de amigos surdos, na casa dos próprios membros do grupo, nos bares, nas festas, nas igrejas são vivenciados pelos alunos, o que sugeriu que o CAP não é o único local utilizado por esse coletivo. Os alunos surdos buscavam outras territorialidades, porém é importante ressaltar que a ida a outros locais ou a articulação

feita com outros espaços, por vezes, também acontecia a partir da territorialização no CAP. Os acordos eram, geralmente, firmados nos encontros que aconteciam nesse local.

As escolas regulares, ou outros contextos que chamei de contextos regulares de ensino, a exemplo dos cursinhos e das faculdades frequentados pelos alunos, em horário oposto ao que estavam no CAP, também emergiram na conversa. Os alunos revelaram:

Nas escolas ficamos espalhados, em salas diferentes, por isso não dá para ficar mostrando a cultura surda. Gostamos de vir para o CAP para ficar juntos e criar festas, reuniões, passeatas, teatro. Assim a nossa cultura fica forte aqui no CAP, porque tomamos decisões das coisas dos surdos (S4).

Na escola têm surdos, mas é difícil conversar porque o grupo de surdos é pequeno, a maioria é ouvinte, mas eu gosto também porque lá a gente aprende muita coisa, igual ao ouvinte, mas eu sei que eu preciso fazer alguma coisa na escola, pelos surdos (S5).

Eu gosto da escola porque a gente aprende muita coisa, igual ao ouvinte, mas tem pouco surdo lá, então eu venho para o CAP (S8).

Na faculdade tem pouco surdo, é difícil mostrar a cultura surda (S11).

Na escola acontece pouca coisa sobre a cultura surda. Eu mostro a minha cultura na faculdade, mas para mim é difícil, muito difícil, porque eu sou a única surda, no meu curso, ficamos eu e a intérprete sinalizando, os alunos nos olhando. Na sala têm um rapaz ouvinte muito inteligente, ele me ajuda bastante, eu vou ensinar pra eles a língua de sinais (S7).

Os argumentos mostram a preferência pelo CAP, mas inferi, a partir dos dados, que a territorialização desse espaço não acontecia por mera rejeição às escolas regulares ou outros contextos de ensino, mas pela desterritorialização sofrida pelos alunos nos demais espaços, ou seja, estava mais associada “à perda desses territórios” ou precarização territorial (HAESBAERT, 2005), por falta de uma dinâmica no atendimento escolar que atendesse às reivindicações das pessoas surdas. Assim, acontecia o que Haesbaert (*op.cit*) identifica como Territorialização - Desterritorialização – Reterritorialização – TDR. Estando, nesse caso, a desterritorialização representada pela negação de possibilidades aos surdos nos contextos socioeducacionais, ou negação do direito que tem o surdo de viver bem com a sua especificidade. Ao que parecia, mais do que falta de identificação com espaços regulares de ensino, as pessoas surdas valorizavam “o estar juntas”. Segundo Veiga Neto e Lopes (2006, p.89)

[...] não é característica própria do surdo querer viver com seus pares em comunidade, mas é característica surda – pelo menos nesse momento histórico brasileiro e pelo menos nas grandes cidades, em que os surdos precisam estar fortalecidos para reivindicar seus direitos nas diversas instâncias sociais, jurídicas,

educacionais etc. – destacar a vida em comunidade como uma prática social que marca a necessidade de estar entre amigos.

Diante desse desejo de agrupamento, os alunos também evitavam a rotina institucional: *na escola não dá tempo conversar, tem muita aula, não dá tempo conversar muito (S4)*. Essas ideias ajudaram a trazer à tona algo que saltavam aos olhos: os alunos consideravam o CAP como um lugar acolhedor das suas produções culturais. Esse aspecto poderia ser lido pela escola e levado à problematização, para entender o que poderia redimensionar e de que forma poderia ganhar representatividade para todos os segmentos que a ocupam.

Nos depoimentos ficava evidente que, apesar de relatarem as dificuldades, os alunos tomavam iniciativas em outros contextos, mas não conseguiam os mesmos avanços que conseguiam no CAP. Devo ressaltar que não atribuo tal condição à modalidade de atendimento. Já foi dito aqui que o atendimento no CAP em relação à surdez era redimensionado pelo próprio grupo. Assim, não estou querendo reforçar que somente os ambientes específicos, delimitados - a exemplo do AEE e das escolas de surdos tornam-se favoráveis às vivências culturais. O fato de o aluno conseguir efetivar sua presença em outros contextos aponta que é possível territorializar-se também fora do CAP.

No grupo focal, foi dito que os demais ambientes educacionais que frequentam valorizam pouco as situações que eles inserem no âmbito da cultura surda, mas justificaram que o contingente pequeno de surdos contribui para que as intervenções, nesse campo, sejam precárias. As respostas abaixo sintetizam as ideias gerais do grupo:

[...] Eles não fazem muito pelos surdos porque lá têm pouco surdos. Mas agora na faculdade as pessoas ouvintes já sabem que somos diferentes e que temos a nossa cultura, eu já expliquei para eles. S10 também já explicou. Eles ficaram interessados em saber como era (S11).

A minha escola não faz nada, mas eu aviso: tenho a minha cultura. **Mas no meu colégio não tem cultura surda, porque sou o único surdo, fico sozinho.** (S4).

A minha escola não valoriza os surdos. Eu estudo em uma escola inclusiva, mas nessa escola não há intérprete, já solicitei, mas até o momento não chegou. **No M, e no G (escolas da cidade) têm intérprete. Acho que é porque lá tem muitos surdos juntos, mas na minha não tem.** Os ouvintes conversam comigo através de mímicas, tudo na escola eu pergunto usando mímicas com eles, algumas coisas eu faço leitura labial. Eu quero usar a minha língua na escola (S4).

Eu acho que a escola valoriza pouco a minha cultura. Eu quero que vá mais surdos para ficarmos juntos e lutar. Acho que assim eles vão respeitar os surdos. Na minha turma tem intérprete para me ajudar na hora do vídeo conferência, e quando encerram os “recados” do vídeo-conferência a intérprete passa os “recados” na sala pra mim (S7).

[...] **Valoriza pouco, porque só somos nós três (referindo-se também aos colegas que estudam juntas). Minha sala agora é separada, ficamos nós três, pedimos para separar.** Antes era inclusiva, agora estamos numa outra sala, **porque a vídeo conferência era muito rápida, nós não conseguíamos acompanhar, pedimos para o diretor e ele aceitou, tem uma intérprete na sala.** No momento dos seminários, palestras, apresentamos juntos aos ouvintes, mas nas aulas ficamos separados (S10).

A presença dos alunos surdos na escola regular, no meu entender, pode favorecer a re(territorialização) desse contexto - a inclusão poderá converter-se em incentivo para que os alunos possam “praticar os espaços escolares”, o que, para Certeau (2002), poderia ser uma forma de “repetir a experiência jubilosa e silenciosa da infância: é no lugar, ser outro e passar ao outro” (p. 164). Esse processo certamente tiraria a escola regular da condição de “não-lugar” (AUGÉ, 2010) como parece ser vista pelos alunos.

Portanto, creio que mais promissor do que manter surdos e ouvintes separados é problematizar a desterritorialização sofrida pelas pessoas com surdez nos ambientes educacionais. Assim, o processo de territorialização poderia concretizar-se, nas escolas, referendado pela defesa de situações emancipatórias, pelo sentir-se bem e apropriar-se com autonomia desse ambiente que deve se constituir em espaço de trocas interculturais para todos os alunos. Isso sugere o redimensionamento da escola para atender as pessoas surdas na sua especificidade e para que as permita participar ativamente na escola.

Creio que a condição de agrupamento desejada pelos alunos surdos poderá ser articulada, também, em outros contextos educacionais com e apesar da rotina. As políticas educacionais de atenção à surdez podem contemplar orientações que ajudem a redefinir as relações das pessoas surdas com os espaços socioeducacionais, para que essas pessoas os reterritorializem, mobilizados por visões emancipatórias, a respeito da escola e da surdez. Nesse sentido, penso que os encontros entre surdos deveriam acontecer também no “chão da escola” para que, lá, pudessem fortalecer as suas narrativas em torno da surdez. Entendo que assim os espaços escolares ganhariam significados aos olhos das pessoas surdas que os frequentam.

Os princípios da educação inclusiva que preconizam que todos aprendam juntos e que sejam atendidos nas suas especificidades, adicionados às bases do AEE, poderiam confluir para uma parceria significativa entre esses dois contextos socioeducacionais: CAP e escolas. Ainda que muitos autores (MOURA, 2000; SÁ, 2006; SKLIAR, 1998) e os próprios surdos investigados defendam que essa é uma proposta normalizadora, que se constitui em uma imposição, porque consideram a escola regular como “escola de ouvintes”, entendo que,

talvez, mais importante seria problematizar a dinâmica de atendimento e acionar esforços para que todas elas tornem-se inclusivas.

Cabe agora discutir as implicações dessa atuação cultural nas relações entre os pares e as concepções de cultura que emergiram em toda essa discussão, configurando as seguintes categorias: “ambivalência na relação entre os pares” e “cultura como essência de um povo e como tradução”. Serão levadas em conta, nas duas categorias que seguem, as questões que já foram destacadas nesta análise e outras ocorrências que serão trazidas para ilustrá-las. Toda a interpretação alusiva a essas últimas categorias surgiu respaldada pelas primeiras: “estratégias de legitimação da chamada cultura surda” e pela “territorialização do espaço socioeducacional como *locus* de sustentação da atuação surda”. Soma-se, a isso, a teoria que veio clarear as elucidações relacionadas.

A partir desse movimento, as categorias foram constituindo-se. Diante do fato de estarem contidas nas demais, a análise que segue não terá a mesma estruturação que vinha apresentando até aqui, ou seja, não será feita a divisão dos indicadores em subseções. A intenção é tornar a discussão mais sintética e assim evitar a repetição dos dados. Apesar de adotar essa decisão, houve a preocupação de não comprometer/empobrecer o decurso da análise e de selecionar dados que melhor representassem as categorias abaixo.

5.4 AMBIVALÊNCIA NA RELAÇÃO ENTRE OS PARES

Na atuação dos alunos surdos em relação à denominada cultura surda, ou experiências culturais, nos termos desta investigação, algumas ocorrências incidiram nas relações que esses alunos estabeleciam no grupo com os seus pares. Os dados apontaram produções discursivas e manifestações preponderantes que deram sentido à ambivalência na relação entre os pares, indicando a dualidade de manifestações que aparecia nessas relações. Os indicadores que seguem constam do quadro 5 e ajudaram a compor essa categoria, são eles: “solidariedade afiliativa”; “busca pelo ‘mesmo’ par e rejeição ao par diferente”; “revide ao ouvinte”, indicando uma atitude de represália e, concomitantemente, aceitação-rejeição a essas pessoas. Esse conteúdo que já está diluído em todo o decurso desta análise será retomado, agora, de maneira mais específica.

A convivialidade entre os pares, assunto que marcou esse ponto da discussão, suscita problemas de ordem teórico-prático, principalmente no campo educacional, desafiando os

educadores a buscarem situações pedagógicas que potencializem a “boa convivência”. Diante dessa compreensão, notadamente, as relações entre pares adquirem um significado especial, porque é um fenômeno submetido às relações de poder presentes nas interações.

Nessa direção, entendo que se essas relações receberem atenção adequada poderão trazer mudanças no lugar ocupado pelo sujeito social porque, dentre tantas questões relevantes que atraem, podem tornar-se *locus* de desenvolvimento da auto-estima, das identidades e pode fomentar também a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Porém, se não cuidadas, é possível que se tornem um campo de aguda ambivalência, com repercussões negativas na vida dos sujeitos. Desse modo, é preciso considerar as hierarquias de poder que se estabelecem no “jogo” dessas relações e entender que elas são construtos sociais.

As discussões abaixo se pautam nesse pensamento e estão influenciadas, principalmente, pelos estudos pós-coloniais e pós-modernistas, cujos elementos discursivos voltam-se para o cenário atual onde se configuram as relações entre povos – ou a relação entre “outros”. Na afirmação de que “somos em certa medida outros”, como afirma Skliar (2003), foram encontradas inspirações para discutir os fenômenos sinalizados na categoria de análise que agora está na pauta.

Mediante a performance apresentada, os sujeitos investigados constituíam-se como um grupo supostamente solidário. A “solidariedade afiliativa”, primeiro indicador aqui destacado, foi observada entre os alunos que, unidos pela própria surdez, buscavam os seus pares para fazerem parte do grupo no CAP e, desse modo, criavam condições agregadoras no mesmo espaço para permanecerem juntos, para inventarem, intervirem e, assim, seguirem reconstituindo a realidade. O convite irrestrito às pessoas surdas para que se juntassem ao grupo revela essa atitude. S4 e S9, respectivamente, confirmam esse ponto de vista: “*vamos convidar todos os surdos que conhecemos para festa de São João. Queremos surdos de todos os cantos da cidade e de outras cidades também podem vir*”. (S4). “*Fico feliz quando vejo os surdos juntos, todos os surdos ... é assim uma alegria... parece a nossa família, acho que é a mesma coisa da nossa família*”(S9).

Tomo, em primeira mão, a noção de entre-lugar de Bhabha (2007), intervalo onde se cruzam eventos interculturais e interdisciplinares no qual surgem atos de subversão direcionados às situações de opressão que os sujeitos sociais enfrentam. Digo, em acordo com o autor (*op.cit*), que nesse intervalo também pode emergir uma “solidariedade afiliativa” entre os grupos minoritários, como formas de situarem-se frente às exigências do mundo atual. Para Bhabha (2007), a solidariedade afiliativa perturba e subverte os ditames da “modernidade”,

criando zonas de intervenção e de mudanças na realidade social. Essas zonas espalham-se por toda a conjuntura social, envolvendo vários aspectos da vida do sujeito: estéticos, políticos, econômicos, dentre outros (p.119). Os processos de afiliação podem ser lidos pelo consenso teórico que há entre os estudiosos (BHABHA, 2007; BAUMAN, 2008; HALL 2003) sobre a organização crescente dos grupos considerados minoritários, para se aglomerarem em função da falta de referências mais antigas diluídas pelas características da globalização. Os grupos assim se contraem, porque as pessoas são atraídas para grupos menores, no afã de marcarem a sua distintividade.

Cabe dizer que essa atração para a formação de equipes, nos dias atuais, foi uma situação evidenciada no contexto observado. O tempo atual, disjuntivo, (BHABHA, 2007), que une e separa e que é marcado por interesses que se formam e se diluem com a mesma intensidade, mostrava-se entre as pessoas surdas que faziam adesão ao grupo. Existia um discurso de coesão que quando não explícito, estava sob latência, ou em elaboração, porque os alunos rotineiramente mostravam os propósitos e exigências para a manutenção do grupo e o desejo de se tornarem reconhecidos no entorno social, onde se organizavam.

Aqui em FS existem muitos surdos só que não são vistos. Os ouvintes não sabem que eles existem. **Em nosso caso, nós somos vistos porque temos a nossa comunidade no CAP, fazemos passeatas discutimos a nossa cultura, brigamos pelos nossos direitos (S5).**

Na comunidade surda todos sabem que o surdo tem uma cultura diferente e que nós vivemos em uma comunidade (S8).

Todos os surdos deveriam vir para o CAP. Aqui somos respeitados, é bom porque tem a nossa comunidade, ficamos juntos, lutando pelos nossos direitos (S1).

Na minha percepção, era formado entre os alunos um elo comunitário e isso lhes permitia que mostrassem o que os incomodavam, o que queriam modificar e as demandas que compartilhavam nas suas formas de se relacionarem com o mundo social. Pelo processo de afiliação os surdos se encontravam, reivindicavam, questionavam, exigiam. A solidariedade afiliativa parecia representar uma possibilidade de agência coletiva (BHABHA, 2007). Tal afiliação era percebida por meio do trânsito livre dos surdos não matriculados no CAP, nas festas e reuniões “de surdos”, ou quando queriam noticiar algo sobre a surdez, assunto já comentado.

A surdez era, assim, o primeiro critério de agrupamento e de participação, o que ampliava o contingente e o fortalecia, contribuindo para a efetivação de políticas locais e de âmbito nacional, a exemplo dos posicionamentos feitos em relação ao fechamento do INES,

ou da possível saída da diretora do CAP. Esse dois episódios despertaram animosidade no grupo e ajudaram a reunir surdos de toda a cidade, até mesmo aqueles que não frequentavam a Instituição, para impedir que esses fatos se consumassem. A luta pela permanência da diretora no cargo foi justificada pela ideia de que, esta, era uma pessoa “amiga dos surdos”, que favorecia o desenvolvimento da “cultura surda” no CAP, motivo que mobilizou um contingente expressivo de pessoas surdas para tal evento.

A chegada de uma aluna surda no grupo, no período desta investigação, que confessou não conhecer a língua de sinais e as discussões sobre a surdez, foi um caso que também chamou a minha atenção. O acolhimento, o zelo com a colega, a preocupação com as suas ausências, as orientações para que fizesse parte do grupo, a inserção da jovem nas festas e comemorações eram iniciativas que revelavam a solidariedade e o desejo do grupo, principalmente das alunas, de afiliar esse novo membro ao coletivo. Também presenciei acordos entre as alunas surdas e a referida moça, sobre agendamento de passeios na cidade e sobre visitas nas suas residências.

S1, S6 e S8 expressaram bem essa noção de solidariedade afiliativa, mostrando como a surdez unia o grupo e como esse fenômeno era, marcadamente, difundido entre os surdos:

Há um tempo atrás morreu um rapaz surdo, de acidente de moto, eu não o conhecia, muitos surdos não o conheciam, **mas nós fomos ao velório choramos, na hora do enterro todos os surdos colocaram mão na lápide. Porque ele era surdo. É como se fosse da nossa família. Com o ouvinte não sentimos nada disso** (S1).

Os surdos são meus irmãos, amo todos os surdos. Vivemos como se fossemos irmãos (S6).

[...] **É verdade só gosto de sair com surdos, eu amo todos os surdos**, não desprezamos nenhum surdo. Não acho os ouvintes ruins, mas eles não me entendem (S8).

Essa articulação trazia para o grupo a noção de comunidade surda e, junto a isso, trazia um novo *locus* de pertencimento que além de possibilitar o afastamento da “solidão social”, própria da efervescência do tempo atual e do capitalismo, inseria os alunos em uma coletividade (BAUMAN, 2003). Para os alunos, a comunidade configurava-se como um espaço seguro, no qual supostamente todos eram “iguais”, pois não existia o “ouvinte diferente”, aquele que fazia com que o surdo também se reconhecesse como diferente.

Se o surdo for para um lugar onde têm muitos ouvintes, os ouvintes ficam perguntando o que vocês estão falando? Então o surdo tem que explicar ou o intérprete. Isso é ruim. Os surdos se encontram aqui porque gostam de ficar em grupo, e porque têm muitas atividades sobre a cultura surda (S9).

Os surdos quando se encontram na rua ficam felizes, **pode nem conhecer, mas se for surdo já fica feliz, só porque viu um outro surdo (S1).**

Eu gosto de viver junto com os surdos. **Se eu tivesse ficado só com ouvintes, não sei como seria a minha vida! Acho que eu não seria feliz! (S4).**

Eu me dou bem com os meus amigos surdos. Não somos preconceituosos, somos unidos. Às vezes os surdos brigam entre si, mas isso é muito feio! **Aprendemos que temos que ser unidos, porque somos iguais, somos todos surdos (S7).**

Na escola os ouvintes brincavam em grupo de ouvintes, eu ficava afastado no grupo de surdos quando eu era pequeno. Os ouvintes eram maioria. **Hoje eu só fico com grupo de surdos. Eu já tenho o meu grupo, a minha comunidade (S1).**

Com base nas colocações dos próprios sujeitos, fica a impressão inicial de que na comunidade os conflitos não se instalavam. Mas, embora existisse um acordo tácito entre os membros do grupo, também existia, ali, uma divisão entre “outros”, em que se notava a presença de estereótipos, discriminações e exclusões. Eram instituídos, naquele coletivo, padrões para caracterizá-lo, a exemplo das seguintes afirmações: “os surdos do CAP tem a cultura surda” (S3), ou “a língua de sinais é a língua dos surdos” (S9), ou ainda: “os surdos de verdade usam a língua de sinais e quem tem vergonha de ser surdo imita o ouvinte, usa a língua oral” (S1). Arelada a esse pensar estava a defesa de que a comunidade surda permitia que os surdos aprendessem a compartilhar das mesmas convenções sistematizadas pelo grupo, e, assim, ocupassem o lugar da “mesmidade” (SKLIAR, 2003).

Destaco o estereótipo sobre a surdez como uma das dimensões mais evidenciadas, nesse caso, para dar forma a um perfil cristalizado de sujeito surdo, fortalecendo, com isso, a discriminação e exclusão, no próprio grupo. A estereotipia, marcada pela repetição (BHABHA, 2007) favorecia o processo de discriminação e de hierarquias no interior daquela comunidade. Entendi que o estereótipo utilizado como uma ferramenta de afirmação do grupo para ajustar e simplificar as relações no seu interior, discriminava, excluía, afastava o outro. Isso acontecia entre os pares, ou entre os sujeitos investigados que excluía, talvez sem perceber, aqueles que, a princípio, pareciam ser o mesmo e que estavam unidos pela surdez. Esse processo aparecia sob justificativas naturalizadas que referendavam atitudes e comportamentos naquele coletivo.

A disseminação dessas ideias retratavam “uma identificação narcísica” (BHABHA, 2007) que se firmava sob um consenso não discutido, gerando processos de exclusão. Essa parecia ser a forma encontrada pelo grupo para demarcar a surdez e a condição do “ser surdo”. Não é demais lembrar que o estereótipo “induz ao dogmatismo responsável pela

construção de imagens sectarizadas e reducionistas que permeiam as relações intergrupais”. (FLEURI, 2006, p. 499). No caso aqui estudado, esses equívocos permeavam as relações no seio do mesmo grupo.

Essa constatação trouxe o segundo e o terceiro indicadores dessa categoria, inexoravelmente imbricados: “a busca pelo mesmo par” e, conseqüentemente, a “rejeição ao par diferente”. Reenfato, nesse sentido, a absolutização da língua de sinais, a supervalorização das experiências do olhar como categorias que além das questões já apontadas, nas seções que tratam das “estratégias de legitimação da chamada cultura surda”, faziam dos surdos que não utilizavam a língua dos sinais, ou daqueles que não valorizavam as expressões do olhar, tanto quanto o grupo, “o outro não desejado” - aquele que deveria “ser evitado”. Isso significa dizer que todos da comunidade deveriam seguir os mesmos ideais, repertórios e formas de atuar do/no grupo; assim, era preciso “apagar a diferença entre os diferentes” para se obter uma maioria surda uniforme.

Nós somos todos iguais, porque usamos a língua de sinais. **Quando os surdos chegam aqui nós ensinamos a língua de sinais (S8).**

Tenho pena dos surdos que não querem os sinais é porque não querem ser surdos (S8).

Não sei porque os surdos do M (escola da cidade) não vêm para o CAP, não entendo!!! Ficam só com ouvintes! **Tem surdo lá que não usa a língua de sinais. Os surdos daqui são unidos, usam a língua de sinais e entendem a cultura, porque fazem parte da comunidade surda (S4).**

Para Klein e Lunardi (2006, p.7)

[...] a comunidade surda ao se opor aos discursos que a localiza na lógica da deficiência e dos discursos ‘ouvintistas’, acabam, também excluindo aqueles que não atingem as prerrogativas de uma suposta cultura surda.

Entendo que qualquer ideia que se faça radical pode transformar-se em um instrumento negativo e, no caso estudado, o era, porque o “outro surdo” que não comungava com as prerrogativas do grupo era inserido pelo seu par em uma alteridade negativa, ficando “fora de cena”, ou tendo menor destaque nas questões centrais. Conversas que denotavam rejeição às atitudes que contrariavam a ideia de uma cultura surda eram comuns.

A sociedade não respeita as pessoas surdas, o implante coclear, é um exemplo e ainda tem surdos que aceita isso. **Eu não quero, quem quiser pode fazer, mas eu acho errado (S12).**

Tem surdo que fica querendo falar, fica assim mexendo a boca assim (o aluno movimentava a boca rapidamente como se estivesse falando, mas de maneira caricata). **É feio, por isso eu não quero falar, eu sei bem a Libras** (S1).

Porém, apesar da busca ao supostamente igual e rejeição ao par diferente, a permanência do “surdo que destoava” no grupo fazia-se necessária, porque mediante a “inabilidade cultural” que marcava a diferença de alguns, ou a partir da percepção daquilo que o outro surdo ainda não era, ou não fazia, os alunos fortaleciam o que consideravam positivo para manter o grupo. O “surdo diferente” revelava como os demais se inventavam e, ainda, as questões que não eram bem-vindas nesse processo de invenção. Nesse sentido, os alunos repetiam com os seus pares as mesmas experiências do colonialismo, às quais se diziam submetidos na relação com o ouvinte e que lutavam para extinguir.

Dava para notar que era cultuado, no interior do grupo, apenas noções de tolerância na qual se aceitava uma espécie de pluralidade diferente, mas sustentada por uma ideia de normatização da própria surdez que, obviamente, ofuscava as diferenças. Essa afirmação, em forma de questionamento, leva a entender que os conceitos de multiculturalismo muito acionados para falar das culturas, nos dias atuais, dizem pouco quando “nomeiam a existência de grupos, contudo silenciam a respeito das suas contaminações e o permanente estado de fluxo” (COX e ASSIS-PETERSON, 2007 p.35) no qual se veem imbricados os grupos sociais. Dessa forma, tais conceitos não conseguem dar conta da dinâmica que se interpõe nas relações intergrupais e grupais, tal como acontecia nesse caso específico.

Entendi que o grupo de alunos provocava, tal qual os considerados colonizadores, a mesma divisão binária “nós-eles”, ou “*west/rest*” (HALL, 2003). Nesses moldes, o grupo incluía, excluindo, ou capturando o outro segundo os seus interesses (BACKES, 2005). “O outro surdo” era aceito, mas como alguém a ser tolerado (SKLIAR, 2003) e, nesse sentido, tolerar não é aceitar. É dizer para o outro que apesar de não aceitar a sua diferença irá conviver com ela, o que denota superioridade para quem toma essa posição e inferioridade para o sujeito olhado pela tolerância, pois não é valorizado no/pelo grupo.

As explanações dos alunos surdos postas no decurso desta análise, na sua maioria, apontavam para esse fato: a valorização de uma comunidade de “iguais”, que se constituía de algum modo “apoiada em um único *modus vivendi*” (SKLIAR, 2003, p. 142). Desse modo, a comunidade revelava o desejo do aluno surdo em manter um grupo supostamente homogêneo, fazendo valer as iniciativas em favor da “cultura surda”, o que me levava a inferir que a

aquisição do *status* de sujeito, dessa comunidade, estava vinculada à adesão dos membros aos ideais do grupo, ideais esses, perpassados pelos discursos de “igualdade.

Cabe ressaltar que nesse elo comunitário os alunos inseriam as pessoas ouvintes que se identificassem com os surdos e com os argumentos disseminados sobre a surdez, principalmente sobre a “cultura surda”. Nesse circuito, além dos pares surdos, os sujeitos inseriam os intérpretes que os acompanhavam na mesma Instituição e as pessoas da família que também marcavam presença na Instituição, ainda que esporadicamente.

Diante disso, as ideias dos alunos pareciam, a princípio, aproximar-se do conceito de comunidade utilizada por Padden e Humphires, citada na íntegra por Strobel (2008 p. 30-31): “[...] uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. Strobel (*op.cit*), comungando dessa mesma ideia, diz que a comunidade surda não é formada só por surdos, mas por pessoas ouvintes da família do surdo, pelos intérpretes, amigos e outros que têm interesses convergentes e dividem um determinado local. Veiga-Neto e Lopes (2006) dizem que para um grupo ser considerado uma comunidade é imprescindível alguns requisitos a saber: afinidades entre os diferentes sujeitos sociais que compõem o grupo; interesses coletivos; perenidade nas relações firmadas entre os membros e ainda espaço e tempo para que os encontros possam formalizar-se.

Nessa direção, o pensamento dos alunos sobre a comunidade surda primava pela busca de um espaço e de ideias comuns. A apropriação do espaço e as ressalvas sobre a comunhão dos sujeitos ao pensamento que reinava no grupo evidenciavam-se nas colocações: *os intérpretes fazem parte da comunidade surda porque eles também defendem a causa surda (S3). Na família dos surdos tem gente que faz parte da comunidade surda, porque já sabe a língua de sinais e defende a causa surda (S7).*

Nas colocações apareciam contradições na forma de lidar com a questão da “comunidade”, porque prevalecia uma noção de comunidade surda que contemplava pessoas que vivessem sob a égide das mesmas opiniões. O que, no meu entender, é diferente de primar pela disseminação de ideias comuns no grupo. Defender a “cultura surda” é uma situação, defender sob os mesmos argumentos é outra, bem diferente, porque nesse caso as pessoas teriam que seguir a mesma linha de raciocínio e difundir *ipsis verbis*, sem nenhuma problematização, o pensamento do grupo.

Retomo as ideias sobre comunidade postas no capítulo 2, porque entendo que há efeitos subjacentes ao uso dos conceitos que devem ser considerados (BUENO, 1998).

Seguindo essas ideias, caberia indagar pelo caráter ontológico da intersubjetividade da comunidade (RABUSKE, 2003), pelas diferenças, fenômeno que “não deve ser entendido como um estado indesejável, impróprio, alguma coisa que mais cedo ou mais tarde se voltará para a normalidade” (BHABHA, 2007, p. 19).

Embora os alunos surdos oralizados e algumas pessoas ouvintes frequentassem o grupo e afirmassem, individualmente, que eram parte da comunidade surda, para o coletivo, a condição de ser surdo e de usar a língua de sinais como língua primeira parecia algo a ser perseguido na formação daquela comunidade. Os registros do encontro etnográfico 12 apontam para essa exigência, nem sempre explícita naquelas relações:

Era um momento de organização da quadrilha junina. Cheguei à sala encontrei os alunos surdos colando cartazes nas paredes, enchendo bolas, recortando bandeirolas. O clima era de muita animação e cumplicidade. Estavam presentes 16 alunos. Eu, a intérprete, um rapaz jovem e sua filha éramos as únicas pessoas ouvintes no ambiente. As comunicações interativas aconteciam em torno da organização, do horário, da distribuição da comida que cada participante deveria trazer e do ensaio teatral “do casamento na roça”.

Cabe dizer de antemão que o rapaz e a respectiva filha foram vistos várias vezes transitando livremente no ambiente, eram aceitos como membros da comunidade surda, usavam fluentemente a língua de sinais e se relacionavam muito bem com o grupo. Os alunos começaram a atividade fazendo a divisão dos personagens e seus respectivos papéis: “o noivo” (que já fora casado e já tinha filhos), “os filhos do noivo”, “a noiva” e o “pai da noiva”. Foram elencados para fazer a representação: uma aluna surda que tinha pouco tempo no CAP e com pouca fluência na língua de sinais, um aluno surdo com muita fluência na língua de sinais, o rapaz ouvinte para fazer o pai da noiva e a garota (filha do ouvinte) para encenar o papel de uma das filhas do noivo, juntamente com mais duas alunas surdas.

A primeira cena era a “conquista” da noiva, pelo noivo. A cena foi realizada sob o olhar atento de todas as pessoas surdas que estavam presentes. Ao começar, a plateia surda balançava a cabeça em sinal de desaprovação com a forma como estava acontecendo a encenação por parte da pessoa que representava a noiva. Pediam maior vigor e realismo. Entenderam que a aluna surda que atuava representando a noiva estava com pouca expressividade. Justificaram o “mal” desempenho pelo pouco tempo que a aluna tinha na comunidade, pela pouca fluência na língua de sinais, assim, imediatamente, a substituíram.

Para a platéia, o rapaz surdo que fazia o noivo também não estava representando a contento. Um colega foi ao centro da sala para ensinar como a cena deveria ser feita. Um dos

alunos sugeriu que outro colega fizesse o personagem do noivo já que a pessoa selecionada não estava desenvolvendo-se bem. Sugeriu que colocasse o rapaz ouvinte para fazer a cena. A sugestão fora recusada sob a alegação de que ele não era surdo. Um dos alunos surdos foi enfático:

Não, não pode ser ele! Para fazer o noivo tem que ser um surdo. Ele é ouvinte. Não pode! **O noivo é principal. Tem que ser surdo. A festa é de surdos.** A apresentação é de surdos. Ele pode ser somente o pai da noiva! **Os personagens principais somente os surdos podem fazer.**

As demais pessoas surdas presentes concordaram com esse posicionamento e, assim, os alunos convidaram outro colega surdo para fazer a cena. No grupo focal, a mesma ideia de destaque para o surdo, nos eventos que envolviam os dois grupos, foi reiterada ao narrarem a participação das pessoas ouvintes na comunidade surda:

Os ouvintes podem participar da comunidade surda, mas não podem tomar decisões. O grupo é de surdos. O ouvinte já conquistou muita coisa, tem os grupos dele. Agora é a vez do surdo (S12).

Creio que essas situações poderiam ser aproveitadas para mostrar o valor das diferenças como algo que poderia enriquecer o grupo. A riqueza consiste “na multiplicidade de perspectivas que interagem que não podem ser reduzidas a um único código e a um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente” (FLEURI, 2006, p. 497). Não foi observado nenhum episódio que retratasse a importância de se valorizar a pluralidade das diferenças. As revelações mostravam a busca por um surdo materializado, *a priori*, o que contraria a noção pós-colonial de que não somos sujeitos “prontos, mas sujeitos construídos na e pela linguagem (BHABHA, 2007).

A interpretação de que o grupo poderia tornar-se homogêneo sobressaiu no grupo focal “[...] *eles (os colegas) dizem que a minha fala é feia, mas eu falo na minha casa, porque a minha família é toda ouvinte*” (S6). A exigência de fidelidade linguística no grupo, mostrada na categoria “absolutização da língua de sinais” trazia elementos que mostravam o controle e a fixidez com que o grupo tentava conduzir as suas práticas. Nas conversas do entorno, ouvi da mãe de uma das alunas que a filha aceitou bem o implante coclear quando fora realizado, mas atualmente o estava rejeitando e não queria ativar o aparelho auricular em decorrência da não-aceitação dos colegas surdos aos “implantados” e aos que usam aparelhos auriculares.

Stuart Hall (2003) chama atenção para o perigo da absolutização dos valores que conformam e distinguem uma comunidade, porque substituem o diálogo que deve estar presentes nos arranjos e rearranjos culturais. Essa postura pode fazer vigorar um “absolutismo étnico” ou a busca de uma “hegemonia cultural” (HALL, 2003), que pode conduzir à segregação, à discriminação, à violência, etc.

As questões postas revelaram aspectos sobre a convivência entre os colegas surdos que comungavam das mesmas ideias e com aqueles que se encaminhavam de maneira diferente em relação à proposta do grupo, no que dizia respeito à chamada cultura surda. Revelaram também indícios da relação que esses alunos mantinham com os ouvintes. Essa última questão emergiu em vários momentos discursivos e, inexoravelmente, iria aparecer, porque ao falar como se relacionavam com os seus pares, em geral, colocavam o ouvinte no centro da discussão.

Desse destaque emergiu a categoria “revide ao ouvinte”, na qual sobressaíram atitudes, concomitante, de aceitação-rejeição e de represália a essas pessoas. Cabe dizer, inicialmente, nesse contexto, que as comparações entre surdos e ouvintes eram recorrentes, marcando a díade aceitação-negação. Isso ficou claro, tanto nas observações nos encontros etnográficos, quanto no grupo focal.

Dança não é da cultura surda, mas o surdo sabe dançar igual ao ouvinte, eu sei dançar, você sabia que o surdo sabe dançar? O ouvinte pensa que o surdo não sabe dançar (S4).

O Ouvinte se emociona com música, diz que tá apaixonado, fecha os olhos para dançar, surdo não. Surdo não faz isso, mas vai atrás do trio⁸³ igual ao ouvinte. Na micareta⁸⁴, o surdo vai correndo atrás do trio, mas não escuta nada, mas sente a vibração, mas fica alegre, namora, bebe, **tudo igual, somos iguais** (S9)

Surdos e ouvintes são iguais, só que o surdo usa os sinais e o ouvinte fala, ouve, só isso, mas tem surdo que oraliza também e surdo que usa a língua de sinais. O ouvinte pensa que o surdo usa a mímica, mas não é. O ouvinte não sabe como é a vida dos surdos (S6).

Na minha interpretação as comparações feitas com o ouvinte, a princípio, revelavam atitudes de agência (BHABHA, 2007), ou seja, o intento dos alunos em mudarem o *status* de inferioridade, imputado às pessoas com surdez nas “tramas e dramas” das experiências vividas no percurso histórico (MOURA, 2000). Inferi que essa poderia ser uma forma de

⁸³O trio elétrico é o nome pelo qual, no Brasil, é chamado o caminhão adaptado com aparelhos de sonorização para a apresentação de música ao vivo, através de alto-falantes, em que são executados samba, frevos e outros ritmos. É um dos maiores fenômenos de massa do Brasil. Disponível em <pt.wikipedia.org/wiki/Trio_elétrico>. [...] Também chamado somente de trio, é peça central do carnaval de rua da cidade do Salvador - Bahia Brasil. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0433-1.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2013.

⁸⁴ Denominação dada ao carnaval fora de época, no Brasil.

requisitar igualdade político-social para esse segmento. O que denotava autonomia e certo posicionamento político. Porém, na sequência desse mesmo raciocínio, outras formas de se referirem aos ouvintes foram revelando-se nas explicações dos alunos⁸⁵:

Vocês acham que a cultura surda está avançando? Não está muito não. **Os surdos casam, têm filhos, nessas coisas são iguais aos ouvintes. Mas no estudo não são iguais aos ouvintes, os ouvintes estão evoluindo e os surdos não estão evoluindo. Tem que avançar, evoluir.** Vocês têm que seguir o meu modelo. Quero que vocês aprendam muito, no aprendizado vocês estão atrasados. **Temos que ser iguais ao ouvinte no aprendizado** (S10).

Surdos e ouvintes tem que ser unidos. É muito triste o que os ouvintes fizeram com os surdos, mas não devem ficar brigando (S2).

Temos que estudar para avançar, não podemos deixar que só os ouvintes consigam as coisas. Os ouvintes estão nas universidades; vejam quantos surdos têm na Universidade! São poucos. Vocês querem ficar assim? Sem direitos, sem ir para a Universidade? Então tem que vir para o CAP e trazer os amigos para estudar”. **Se vocês não se esforçarem os ouvintes tomam o lugar. Vocês querem isso?** (S10).

Percebi que nas conversas e atitudes ia se engendrando uma forma paradoxal e um clima de disputa em relação às pessoas ouvintes. Depoimentos dessa ordem mereceram destaque porque na maioria deles aparecia, simultaneamente, a figura do ouvinte como: “o outro aceito”, “o outro a ser copiado” e também o “outro a ser rejeitado”.

Interpretei essas ideias pelos pressupostos de Fanon (2008) aos quais Bhabha (2007) se apóia para falar do “sonho de inversão” do colonizado. Nesse sentido, colonizados e colonizadores estão atentos à posição que ocupam nos grupos sociais. Os alunos surdos que se sentiam colonizados pelos ouvintes, paradoxalmente, os tomavam como referência, deixando em evidência o desejo de avançar no aprendizado e colocar-se na mesma condição. Também era observado que, paralelo a esse desejo, os alunos surdos valorizavam a posição que ocupavam, ou a “posição de surdos culturais” tomando-a como um campo de luta: *tenho orgulho de ser surdo*”, *tenho a minha cultura* (S1); *no dia do surdo vamos usar a fita azul, para defender a nossa causa* (S6). *O ouvinte tem que saber como o surdo vive* (S4). A própria surdez e a condição social que desfrutavam era o espaço de luta, por isso o desejo de manter também essa condição, apesar de paradoxalmente ter o “outro-ouvinte”, que não era aceito, como “referente social”.

Nessa mesma trilha notei que junto ao “orgulho surdo”, manifestado, aparecia uma “atitude de revide” representada por represália ao ouvinte, o que pode ser interpretado, em

⁸⁵ Encontro etnográfico 13. Diário de campo dia 15 de agosto de 2012.

termos pós-coloniais, como um desejo de vingança do colonizado em relação ao seu suposto colonizador (BHABHA, 2007). Isso pode ser visto nos posicionamentos a seguir:

Na comunidade surda têm surdos e ouvintes. Exemplo: fundamos uma associação e jogávamos futebol, os ouvintes ajudaram organizar, ensinaram as regras, mas se tiver ouvintes no jogo, os surdos vão perder, porque os ouvintes conversam dão as dicas uns para os outros, e os surdos não ouvem o que estão dizendo. **Então não pode ter ouvintes, eles não entram no jogo** (S3).

Não aceito mais o que os ouvintes fizeram com os surdos no passado. Aqui têm pessoas que querem copiar os ouvintes. Não estão lembrando o que os ouvintes fizeram com os surdos. Acho muito errado (S9).

Queremos liberdade de expressão. **Por que temos que viver o tempo todo obedecendo aos ouvintes? Nada disso! O surdo tem direitos. Não vamos mais ficar fazendo o que o ouvinte quer. Esse tempo já passou!** Não queremos preconceito e nem discriminação. **O ouvinte discrimina os surdos, fez o surdo sofrer, por isso o surdo fica desconfiado do ouvinte.** (S6).

Eu vou ensinar aos meus professores na escola que o termo não é surdo-mudo. Quero que os professores da escola saibam disso e parem de me chamar de surdo-mudo. No futuro todos têm que saber disso. **O surdo tem voz... pode até gritar... e tem língua: a língua de sinais. Por que é mudo? Se quiser pode falar. Mas eu não quero, quero usar a língua de sinais. Se me chamar de surdo-mudo vou processar!** (S4).

Eu também gosto dos ouvintes, mas eu sei tudo que os ouvintes fizeram com os surdos. Não esqueço do que fizeram . Não vamos mais deixar isso acontecer (S8).

As atitudes de revide centravam-se nas oposições binárias surdo-ouvinte, denotando uma cultura de oposição, sem a atenção para outras questões que deixam pessoas surdas e ouvintes em situações desfavoráveis, a exemplo de questões de gênero, sexualidade, classe social, dentre outras. Questões que se mostravam no próprio grupo, antepondo-se à surdez, mas que ficavam invisíveis por conta da exacerbação feita em relação ao fenômeno em si.

Nesse mesmo contexto era percebida a falta de participação das pessoas ouvintes na organização das atividades e festejos dos alunos no CAP. Na organização da citada festa do *Haloween* , por exemplo, a movimentação dos alunos no CAP chamou a atenção de uma professora ouvinte que queria saber o que o grupo estava organizando, inferindo que os demais profissionais também não sabiam sobre as suas elaborações no Centro. Na oportunidade, enfatizou que os surdos não se “misturavam” com as pessoas ouvintes, na Instituição, e que algo deveria ser feito nesse sentido, sob pena de que ficassem segregados e segregassem os demais, naquele ambiente. Nessa oportunidade, registro uma conversa entre dois alunos surdos que pode ser analisada nessa direção:

- O ouvinte pode vir para festa (festa do *Haloween*). **Pode vir só assistir**. A festa é dos surdos (S7).

- Não concordo, o ouvinte pode assistir e participar, a família do surdo deve participar. O surdo tem família. Vai deixar fora? **Não pode, não vai deixar a família fora; a família precisa entender como é a cultura do surdo, como vai valorizar o filho surdo se não conhece a cultura?** (S1).

- Você não entendeu. **Eu estou dizendo que pode assistir...** (S7).

Esse diálogo pode ser entendido como uma recusa às atitudes colonialistas ou, conforme Bhabha (2007, p. 147), como “a recusa nativa a satisfazer a demanda narrativa do colonizador”. Isso não é algo negativo porque mostra resistência à opressão. Porém, as atitudes de revide que eram geradas a partir dessa reação, sem uma devida problematização, traziam de alguma maneira efeitos negativos, porque a preocupação em demarcar o grupo o essencializava e, assim, o revide, ao invés de criar subjetividades que emancipassem os sujeitos, como prevê Fanon (2008), os afastavam dos ouvintes: *os ouvintes falam mal dos surdos. É porque o ouvinte tem muita raiva do surdo. Sempre foi assim, eu fico triste com isso.* (S9) *Eu gosto dos ouvintes, aprendo com eles, mas eles não gostam dos surdos* (S1).

Sob a ótica que analiso, faltava nesse contexto uma atitude intervalar que ajudasse a perceber que somos todos sujeitos sociais que se fazem e se refazem, com base em processos de hibridização (BHABHA, 2007). Creio que seria importante para os alunos entenderem o poder sob uma perspectiva mais oblíqua (CANCLINI, 2008), para saírem desse estado de alerta, que permanentemente lhes deixavam com um olhar desconfiado em relação às pessoas ouvintes, por as absorverem como “colonizadores perversos” na história da surdez. Essa mudança de subjetividade certamente os ajudaria a sair da condição de vitimado e a conquistar o seu *empowerment*. Diante disso, volto a problematizar a linearidade sob a qual a história da surdez era repetida entre os alunos.

Não parecia existir a compreensão de que a via é dupla e que isso estava evidente nas iniciativas do grupo quando: divulgavam a língua de sinais, tanto na escola quanto em diferentes espaços da cidade; exigiam que a família aprendesse a língua de sinais; deixavam à mostra os seus cartazes e murais no CAP, ressaltando as especificidades surdas; quando demarcavam um espaço socioeducacional para as suas atuações; dentre outras iniciativas. Assim, o encontro entre as diferenças, seja entre surdo-surdo, ou surdo-ouvinte, é um lugar de junção, de subversão, de ambivalências, de conflitos, mas esses conflitos não devem ser lidos como fonte de segregação porque “os outros” não precisam “ser os mesmos”, em nenhuma situação.

Fica, também, de tudo isso, a compreensão de que as relações entre pares que fertilizam subjetividades mais dialógicas não se dão naturalmente, somente pelos encontros ou pela inserção em determinados grupos ou lugares, mas requer um aprendizado para se negociar com as diferenças. Nesse sentido, entendo que os alunos precisam se abrir para a alteridade para não correrem o risco de silenciar “as vozes” dos seus pares já, tradicionalmente, oprimidas pelo contexto sociocultural mais amplo. A união pela surdez, tão somente, não dá conta de mostrar o valor positivo das diferenças.

Cabe apontar que os contextos socioeducacionais e, mais enfaticamente, a escola, podem contribuir no processo de problematização dessas questões para que os alunos possam dialogar com lógicas distintas, no contexto social. A escola precisa afastar a “pedagogia do outro como hóspede que tenta dar voz ao excluído para torná-lo o mesmo, e para dizer sempre as mesmas coisas” (SKLIAR, 2002). Assim, a escola deverá contribuir com a superação de ideias que favoreçam o combate ao “outro”, ou contribuir com a superação de barreiras que impeçam o entendimento de que as diferenças não devem transformar-se em entrave nas relações entre pares, no interior da escola, ou em outros contextos.

Para conduzir a discussão em direção à próxima categoria cabe dizer, reenfatizando o que já anunciei no final da seção, que todos os fenômenos observados nos encontros etnográficos, bem como os captados pelas entrevistas nos grupos focais, estavam ancorados em uma noção de “cultura surda” e por extensão a conceitos de cultura. É para esse foco que a análise será agora endereçada. Tenho que ressaltar, mais uma vez, que essa categoria, tal qual a anterior, está transversalizada nas demais, por isso, a discussão contemplará os indicadores de forma mais abreviada.

5.5 CULTURA COMO ESSÊNCIA DE UM POVO E COMO TRADUÇÃO

Os eventos que permearam todo esse cenário discursivo apontavam para a defesa de uma “cultura surda”, na perspectiva *emic*, ou seja, na perspectiva dos alunos surdos, revelada pelas argumentações que apresentavam; pela forma como lidavam com a língua de sinais e com as experiências visuais; pela forma como lidavam com os contextos socioeducacionais, especificamente com o CAP e pelas implicações destes fenômenos na dinâmica que estabeleciam com os seus pares.

A noção de “cultura surda” que residia nas evidências empíricas era exaltada por todos os membros do grupo pesquisado. Assim o faziam, justificando que esse fenômeno os

colocava em uma situação de sujeitos autônomos, culturais e sem deficiência. Esses posicionamentos foram reveladores também tanto de noções explícitas, quanto subliminares de cultura.

Embora não tenha sido registrado nenhum evento que revelasse a metadiscursividade para pensar nos conteúdos disseminados sobre a chamada cultura surda, ou seja, não tendo presenciado, naquele grupo, nenhuma atividade na qual o “dizer sobre o dizer”⁸⁶ (OLIVEIRA, P. 2006, p. 42) ganhasse a atenção do grupo, duas perspectivas de cultura sobressaíram com maior vigor entre os alunos dando abrigo às manifestações testemunhadas sobre a chamada cultura surda: uma concepção de “cultura como essência de um povo” e outra aqui denominada “cultura como tradução”. Pelo fato de estarem muito imbricadas nas conversas dos alunos deram origem a apenas uma categoria, ou seja, à categoria que intitula essa subseção.

Os indicadores construídos no âmbito dessa categoria foram: “visão essencialista de cultura”, na qual predominava a ideia de que os acontecimentos inseridos no âmbito cultural, pelos alunos, eram próprios e específicos da chamada cultura surda; “a cultura como uma construção do grupo”, indicando um processo de construção de ritos, mitos, ideias, atitudes, valores” e “essencialização da tríade surdez-cultura-identidade”, representada pela afirmação da existência de uma identidade surda, própria de quem tem a surdez.

Diante das constatações oriundas das observações e dos grupos focais, digo que o categorema “cultura surda” estava assentado em concepções de cultura que, a rigor, mostravam-se essencialistas como uma condição natural, biologizante das pessoas surdas. Entretanto, também pude ver/ler nos depoimentos que apareciam referências feitas a uma construção cultural, ou a um enredo no qual a cultura se engendrava no processo, embora isso tenha acontecido muito esporadicamente e sem nenhuma ênfase por parte dos sujeitos desta pesquisa.

Em primeiro lugar ressalto a abstração impregnada na noção de “cultura surda”, inserida na visão essencialista de cultura, noção que foi prevalente na atuação dos alunos. No eixo das questões das entrevistas no grupo focal intitulado “percepções sobre a chamada cultura surda”, a pergunta inicial era endereçada à percepção dos alunos sobre a surdez. Frente a essa questão responderam:

⁸⁶ [...] é metadiscursivo todo procedimento que na construção do discurso se volta ao fazer enunciativo em si (OLIVEIRA, P. 2006, p. 37).

A surdez não é deficiência, surdez é diferença cultural, porque os surdos usam a língua de sinais. Os ouvintes pensam que surdez é deficiência, mas não é (S7).

O surdo tem uma cultura e o ouvinte tem outra cultura. **Surdez é cultura, pensam que é deficiência, mas não é** (S9).

A surdez é cultura, porque tem a língua de sinais (S4).

Nós surdos utilizamos as mãos e isso é a surdez, a nossa forma de comunicação. O uso da língua de sinais é próprio da nossa cultura (S1).

Eu entendo que sou surdo e que tenho uma cultura e uma identidade surda. **A surdez é isso a cultura e a identidade surda** (S5).

Surdez é normal... **eu sou surdo, tenho a cultura surda porque uso a língua de sinais, eu não sou deficiente, sou surdo** (S9).

Surdez, cultura e língua de sinais apareciam sempre imbricadas nessa categoria, ou seja, a “surdez cultural” sobressaía e estava, sob o ponto de vista dos alunos, determinada pela língua de sinais e fora da noção de deficiência. Em um momento de diálogo com (S4) no qual o aluno se referia a uma pessoa com cegueira, o chamando de deficiente visual, perguntei por que o denominava dessa forma se, ele mesmo, não aceitava a denominação de deficiente auditivo. O aluno foi enfático ao dizer que o surdo não é deficiente porque tem a língua de sinais e a cultura surda.

Esse fato, que pode ser ilustrado pela compreensão equivocada de que “deficiente é o outro e não eu”, mostra com muito vigor: a relação surdez-cultura, a não aceitação da relação surdez-deficiência e a visão binária normalidade *versus* anormalidade. Conduz ainda para questões que contemplam a díade “outridade-mesmidade” (SKLIAR, 2003) e lembra, mais uma vez, os perigos de se buscar apoio nas discussões fixadas na brandura da diversidade em detrimento daquelas que propõem o respeito às diferenças.

Os alunos também narravam as suas concepções apontando outros elementos culturais, mas ainda trazendo a língua de sinais como pilar no repertório cultural apresentado:

Você já viu as brincadeiras dos surdos? São diferentes, tem os sinais. O que é cultura surda? São as brincadeiras dos surdos, música com apresentação, **tudo em língua de sinais** (S4).

Eu tenho um amigo surdo ele é índio, ele não sabia nada da cultura surda. **Mostrei para ele a língua de sinais, dei alguns livros de sinais** (S6).

[...] por exemplo, se tem um grupo de surdos contando piada, ou conversando, o ouvinte se aproxima e o surdo conta a mesma piada, os ouvintes não acham graça. **É porque os ouvintes e os surdos têm culturas diferentes, por conta da língua de sinais** (S8).

Diante da repetida associação da língua de sinais à “cultura surda”, creio que caberia avaliar as mudanças no contexto sócio-histórico-cultural que contribuíram para firmar a língua no campo da surdez cultural. Entendi que os alunos assumiam, nesses depoimentos, um conceito de cultura que remetia à essencialização da tríade língua-surdez-cultura, sem considerar que apesar de se referirem a uma questão importante, no âmbito da surdez, era preciso enxergar outras nuances para entender que esse fenômeno envolve também um processo dinâmico de contestação, disputas de poder, estando nesse caso a cultura e a língua tomadas como um campo de significados e de luta (HALL, 2000). Creio que tal postura ajudaria a desconstruir práticas essencialistas.

Nesse âmbito, penso que seria viável atentar para: as ações políticas; as reações das pessoas surdas; o clima nacional de militância; a expansão tomada pela língua de sinais e o destaque dado para o bilinguismo, principalmente, a partir do século XX. É fato que essas questões eram abordadas no grupo, porém colocadas sob uma lógica maniqueísta, na qual os sujeitos envolvidos nessa história eram classificados como “contra ou a favor dos surdos”, na relação que estabeleciam com os seus pares e em outros episódios interativos.

Nesse mesmo terreno, a noção de “cultura surda” emergia vinculada aos costumes e às experiências visuais. “*A cultura surda são os costumes dos surdos é a experiência visual dos surdos. A expressão visual faz parte da cultura surda, isso é a cultura surda (S7)*”. Com essas explanações, as experiências visuais e a língua de sinais confundiam-se com a própria noção de “cultura surda” e essa era a mensagem que mais se repetia. Mas, ainda trazendo a noção de costumes, a reincidência da língua de sinais e das experiências visuais nos depoimentos era uma realidade:

Eu amo teatro. Existe o teatro surdo, a literatura surda, isso é cultura surda. Os surdos gostam de teatro é da nossa cultura. Cultura surda é isso, o visual, as expressões visuais, o teatro... a língua de sinais. Isso é a cultura do surdo (S11).

Cabe dizer que, tal qual Strobel, (2009, p. 27), os alunos ao tentarem significar a “cultura surda”, para além da língua de sinais e das “experiências do olhar”, acrescentavam de forma abstrata “[...] as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do “povo surdo”. Entretanto era notório que a língua e as experiências do olhar repetiam-se, sublinhando uma espécie de fixidez cultural (BHABHA, 2007). No meu entender, essa perspectiva conduzia à noção de homogeneidade cultural, aspecto que já tinha se evidenciado nas categorias anteriores e que volta, agora, a circundar as respostas e atitudes dos alunos. Os dados produzidos no grupo focal referendam essa constatação:

Vou explicar a cultura surda é visual. Exemplo: o surdo usa o celular diferente do ouvinte. Um exemplo: há um tempo, eu estava na rua com o celular na mão, mexendo no celular, e uma, mulher se aproximou e perguntou: “Você não é surdo?” Eu disse sou surdo. Ela ficou espantada. Eu disse: Sou diferente dos ouvintes, não falo no telefone, leio o texto; mostrei o texto, ela ficou sem graça, ela pensou que eu usaria o telefone para falar com alguém, ela não sabia nada da cultura dos surdos. Expliquei: para o surdo o importante é o visual. **Nós surdos, não colocamos o celular para tocar, colocamos somente para vibrar, nós sentimos a vibração. Mandar mensagens agora faz parte da cultura surda, é um costume dos surdos, porque é da cultura surda** (S13).

Os surdos toda hora mandam mensagens no celular, porque isso é da cultura surda (S5).

A expressão “isso é da cultura surda” suscitava a noção de autenticidade cultural, de hábitos autogerados ou de cultura como “essência de um povo”, revelando a compreensão de que existia um pensamento universal naquele coletivo. Essa forma de retratar a situação relembra a ideia de *pattern of culture*, de Ruth Benedict (CUCHE, 2002), concepção de cultura muito questionada diante do determinismo que o envolve e da pluralidade cultural que constitui todos os povos, nos dias atuais. Na continuidade, os alunos trouxeram outros depoimentos para expressar a “cultura surda”, mostrando que esse fenômeno estava associado a “um jeito de ser surdo”, corroborando a mesma visão essencialista de cultura:

A Cultura surda? **É o jeito de ser do surdo.** Eu sei que tem um jeito do surdo que é diferente do ouvinte. (S9)

A cultura surda é o jeito do surdo, exemplo: uma comparação, os ouvintes, tem uma cultura diferente, o ritmo do nosso corpo é diferente, sinalizamos, gesticulamos, a maneira de agir do surdo é muito diferente. Exemplo: se alguém faz um barulho, os ouvintes escutam, percebem pelo som, nós surdos não temos isso. Não ouvir é da cultura surda, captamos as coisas através da visão, os ouvintes através da audição. (S8)

Cultura surda é meu jeito de ser. Tem que entender os dois grupos. Cada um tem um jeito de ser. Os surdos e os ouvintes têm maneiras diferentes, cada um do seu jeito, na sua cultura. As experiências comunicativas dos surdos são visuais (S1).

Eu tenho um jeito de ser. **Às vezes faço as coisas igual ao ouvinte, mas eu tenho um jeito de ser diferente.** Não sei explicar bem (S9).

Pelos ditos acima, os sujeitos entendiam que havia um jeito de ser impresso a partir da surdez. Um perfil ou “tipo de personalidade”, inexoravelmente vinculada à surdez, o que mais uma vez fazia lembrar os determinismos referidos acima. Na esteira dos mesmos argumentos, os sujeitos trouxeram outros posicionamentos deixando em evidência o que consideravam as suas diferenças culturais e trazendo o ouvinte como referente:

Os ouvintes não precisam estar olhando para a tela da TV todo tempo, eles andam e continuam a escutar o que se passa, e os surdos necessitam estar o todo o tempo olhando para a tela. Outro exemplo: em casa, os ouvintes escutam a campainha, vão ver quem é. Os surdos não são assim, necessitam da campainha de luz, ou de um cão para avisar e diversas coisas, temos ai duas formas de viver bem diferentes (S13).

[...] vou dizer: os ouvintes almoçando comem e oralizam, os surdos deixam o prato de lado e conversam, sinalizam depois comem, demoram mais para almoçar do que o ouvinte. Entendeu como a cultura é diferente da cultura ouvinte? Os ouvintes são rápidos, tem audição, tudo para os surdos é visual (S12).

[...] os ouvintes precisam de intérprete? Não precisam. Os surdos precisam porque a surdez é visual. Por isso tem que ter os intérpretes da língua de sinais na escola (S5).

Eu amo teatro. Existe o teatro surdo, a literatura surda, isso é cultura surda, Os surdos gostam de teatro é da nossa cultura. **Cultura surda é isso, o visual, as expressões visuais, o teatro... a língua de sinais.** Isso é a cultura do surdo (S11).

“[...] a nossa cultura é diferente da cultura ouvinte, os surdos são diferentes, sinalizam, utilizam as mãos, não gritamos para chamar a atenção das pessoas, os ouvintes gritam. O principal para os surdos é a visualização” (S9).

Esses olhares para a surdez e para a chamada cultura surda pareciam associados a noção de um sujeito surdo também essencializado, “visto como algo inseparável do objeto em si” (Bhabha 2007, p. 100), nesse caso inseparável do que denominavam a cultura surda. Diante dessas asserções, devo dizer que é inegável que as pessoas surdas, enquanto sujeitos sociais, re-traduzem e re-significam o cotidiano, produzindo padrões culturais particulares, o que equivale a dizer que os sujeitos tecem redes de significação (GEERTZ, 2008).

Mas, por esse mesmo prisma, Geertz (2008) rejeita a ideia de ser humano construído por repertórios culturais universais, considerando importante entender os processos relacionais nas quais as pessoas e grupos dão sentidos às práticas que organizam os seus padrões culturais. Esses arazoamentos ajudam a ler as produções culturais dos alunos surdos como ações contingenciais, porque nem todas as pessoas surdas se organizam da mesma forma, na relação que estabelecem com o cotidiano. Já foi dito que os alunos assumiam essas diferenças como situações legítimas da “cultura surda” e longe das experiências culturais dos ouvintes. Deixo que os sujeitos se posicionem mais uma vez em relação a essa mesma questão:

[...] quer ver outro exemplo, do que é a cultura surda? Os ouvintes sempre vem conversar com a gente, nós sinalizamos, sou surdo, sou surdo! Eles não entendem, na rua os ouvintes perguntam para os surdos: que horas são? E os surdos não podem falar, ficam chateados. Antes quando as pessoas perguntavam as horas, os surdos

esticavam o braço e mostravam o relógio. Então todos os surdos tiraram os relógios, os surdos pararam de usar relógio, porque quando os ouvintes perguntavam as horas tínhamos vergonha. Tiramos o relógio. Todos os surdos de FS estão deixando de usar relógio. **O surdo, daqui, não usa mais relógio. É porque a nossa cultura é visual, mas não podíamos falar as horas para os ouvintes. Os surdos mudaram agora nós sempre vemos as horas no celular** (S13).

É preciso, antes de tudo, ver a positividade na marcação das diferenças. Mas há que se perceber que esse é um processo de negociação cultural (BACKES 2005), pois as situações ou coisas não perdem o significado nesse processo, mas vão ganhando outros, transformando-se (CANCLINI, 2009). A atitude de retirar o relógio do braço, por exemplo, dá a esse objeto outros “fins pragmáticos e simbólicos”. O não uso, para os alunos, demarca uma diferença entre eles e as pessoas ouvintes. Na perspectiva em que venho situando os meus argumentos,

[...] dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo e classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (BACKES, 2005, p. 89).

Nesses termos, vale lembrar que várias pessoas não aprovam o uso do relógio e que hoje também é muito comum a substituição desse objeto pelo celular, para certificar-se das horas, principalmente entre os jovens. Contudo, seria etnocêntrico pensar que tal atitude deveria ter o mesmo significado para todos os grupos sociais ou para todas as pessoas. Entretanto, entendo que seria prudente estabelecer o diálogo sobre a expansão dessa atitude entre outros grupos sociais para entender que “[...] é através do fluxo do comportamento – ou mais especificamente da ação social que as formas culturais encontram articulação (GEERTZ, 2008, p. 12) e ainda que “o significado [de tais formas culturais] emerge do papel que desempenham”. (*op.cit*, p. 12) Creio que esse pensar ajudaria a não cair em uma espécie de “exclusivismo surdo” (CAPOVILLA, 2011)

Na direção da mesma afirmação, Canclini (2009, p.42) adverte que “com todo o direito, cada grupo social muda a significação e os usos”. Esse é o primeiro aspecto a ser enfatizado. O segundo seria o caráter performativo da diferença cultural (BACKES, 2005) sustentado pela noção de que os fatos, não existem *per si*, mas com base na instituição de sentidos, na criação de símbolos e, nesse caso, principalmente, na diferenciação construída em relação aos ouvintes. Cabe dizer que é importante problematizar a construção das diferenças culturais e não prendê-las à noção de tradição, porque essas, na verdade, são também construções/invenções. São “valores inculcados porque se repetem e se repetem porque são

valores” (COELHO, 2008, p. 24). A retirada do relógio do braço se predispõe a mostrar isso de forma clara.

Nesse mesmo contexto, tanto “a leitura de mensagem no celular”, quanto o ato de “parar na frente da televisão” atendem a uma especificidade da surdez, mas não são atos exclusivos da chamada cultura surda. Podem passar a fazer parte das experiências culturais das pessoas surdas, sim, e nesse caso já o fazem, mas é uma mera construção e convenção, aspecto que não foi problematizado nos debates instituídos entre os sujeitos pesquisados, no que diz respeito às contingências e aos processos de negociação que os estruturaram. Esses são atos tradutórios e, segundo Larrosa, (2004, p. 77), na tradução o sentido se transporta e ao transportar-se, “[...] conserva-se e ao mesmo tempo, transforma-se, metamorfoseia-se, modifica-se”.

Os eventos registrados, embora submetidos a uma gama de problematização levantadas ao longo desta análise, sobre os essencialismos subjacentes, podem também ser interpretados como uma concepção de cultura como tradução, na qual os significados são traduzidos e compartilhados, ao tempo em que se buscam formas de fazer valer essa significação (BHABHA, 2007).

Ressalto que essa concepção - ou a cultura como tradução - foi captada tão somente pelo processo de inferência e de interpretação, porque a visão dos alunos não deixava claro essa perspectiva; as colocações sempre vinham acompanhadas da mensagem “isso é da cultura surda, ou “isso não é da cultura surda”. Mas na profusão de episódios que envolviam as noções de “cultura surda” e de cultura, em uma perspectiva mais geral, percebi que também retratavam um processo de construção social, no qual os conteúdos das mensagens, das atitudes, das relações, colocavam em cena palavras, símbolos, interpretações, experiências, em um “sentido de enunciação”, ou de um “processo tradutório de cultura” (BHABHA, 2007). Nesse contexto, entendo que todas as experiências ganhavam forma mediante um processo de negociação ou de tradução cultural (HALL, 2003). O depoimento abaixo sobre a concepção de cultura surda torna mais explícito que as criações dos alunos podiam ser lidas por essa dimensão:

[...] tenho a minha língua e o ouvinte tem a língua dele. Tenho a minha cultura e o ouvinte tem a cultura dele, antes eu ficava horas e horas conversando no MSN, adoro conversar no MSN, conversando com meus amigos surdos, com os ouvintes conversamos. **Acho que o MSN está entrando na nossa cultura** (S4).

O fato de S4 afirmar que o MSN estava sendo inserido na “cultura surda”, confirma o que digo acima e faz crer que as diferenças culturais são eventos histórico-culturais que se constroem e se reconstroem nas relações de poder (BHABHA, 2007). Madalena Klein e Formozo (2009, p. 217), ao mostrarem que as políticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas surdas tornam-se, para elas, pautas de manifestações, lembram que “diferenças são construídas histórica, social e politicamente [...]”. Entendo que é nesse movimento que as minorias se (re)constroem e dão sentido as suas práticas. O encontro etnográfico 14⁸⁷ também conduziu a essa interpretação.

Cheguei ao CAP, dirigi-me à sala, onde estavam os alunos surdos, a porta estava fechada. Fiquei constrangida em interromper e fiquei aguardando algum aluno que estivesse atrasado ou que alguém saísse da sala. Dois alunos surdos se aproximaram e cumprimentaram-me. Um deles, percebendo o meu embaraço, orientou-me:

Passe um papel embaixo da porta com o seu nome, o surdo gosta de saber quem é, tem que escrever o nome porque o ouvinte gosta de atrapalhar a aula, quer saber o que o surdo está fazendo. **Ou então faça assim (abrindo a porta, colocou o braço, na porta entreaberta e o balançou para me mostrar) (S5).**

(E continuou...)

É assim que o surdo faz, na cultura surda é assim (S5).

Assim, os alunos assumiam que o papel embaixo da porta e o braço colocado na porta entreaberta eram práticas da “cultura surda”. Percebi tais marcas como um processo de ressignificação cultural, marcado por hibridismos. Assim, embora o referencial simbólico do grupo fosse tratado com base na rigidez cultural, as iniciativas e manifestações que compunham o repertório cultural dos alunos podiam ser lidos como cultura tradutória, ou como enunciação (BHABHA, *op.cit*), como já anunciei. Essa foi a segunda forma pela qual a concepção de cultura que sustentava as ideias dos alunos foi interpretada, embora o grupo não atentasse para isso. Creio que se esse movimento fosse contextualizado e historicizado, esse fato ajudaria o grupo a entender que “os significados e os símbolos da cultura não têm nenhuma unidade ou fixidez primordial; que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos e re-historicizados novamente” (BHABHA, 2007, p. 68).

Outros argumentos dos alunos em que aparecem posturas de lutas e resistências, oferecem pontos para análise na mesma perspectiva da tradução cultural:

⁸⁷ Diário de campo dia 12 de setembro de 2012.

A cultura surda é a nossa luta pelos direitos dos surdos (S4).

Os surdos brigam pelos seus direitos, ficam juntos, assim a nossa cultura fica forte, todo mundo junto, lutando pela nossa língua, defendendo a nossa cultura surda (S9),

Nossa luta é muito forte. Faz parte da cultura dos surdos lutar pela causa surda. Assim conseguimos melhorar a vida dos surdos (S1).

Por esses argumentos, uma função ativista era colocada em cena o que lembrava o caráter malinowskiano de “cultura como função”, coadunando com a visão de que “[...] cada cultura [...] satisfaz a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas. [...]” (MALINOWSKI, 1970 p. 47). Embora, nesse caso, a cultura surda estivesse mais uma vez voltada para uma finalidade – potencializar o movimento dos surdos - era possível perceber o caráter de “enunciação da diferença cultural” (BHABHA, 2007) que circundava as ações e reações dos sujeitos desta investigação.

Nesses termos a cultura surda, e por extensão a concepção mais ampla de cultura, que emergiam dessas colocações, mostravam-se como uma estratégia de luta e de resistência à situações locais e nacionais no que dizem respeito à surdez. No âmbito da teoria pós-colonial revelavam-se como atitudes de represália das pessoas surdas, as quais se sentiam objetificadas ou colonizadas pela figura do suposto colonizador, que nesse caso, para o grupo, eram as pessoas ouvintes.

Não parecia estar claro para o grupo que, nas interações, surdos e ouvintes hibridizavam-se e assim o faziam com as suas produções culturais que, amparadas na linguagem ou no enunciado, revelavam-se complexas e recheadas de significação, mostrando-se nas “margens deslizantes de deslocamento cultural” (BHABHA 2007, p. 46). Com isso, tais produções se fortaleciam no lugar do híbrido e do caráter ambivalente próprios das manifestações culturais. Nessa direção, os hibridismos que se faziam presentes nas ações dos alunos surdos escapavam nos seus depoimentos

Os surdos vão para boate, para o bar, ficam em casa, bebendo e conversando muito, muito. Os ouvintes marcam e vão para as festas, marcam rapidinho. Se encontram, conversam um pouco e vão embora, se cansam rápido. Os surdos conversam muito, a madrugada toda. Esse é um costume visual dos surdos. Conversar em sinais por muito, muito tempo, não tem hora pra terminar, se estiverem bebendo, bebe, sinaliza....bebe, sinaliza... (S8).

Agora, todos os anos comemoramos o Halloween. O Halloween é também da cultura surda , porque é muito visual (S4).

O teatro visual emociona o surdo (S8).

O surdo não gosta quando o ouvinte cochicha. Agora o surdo também está fazendo o sinal escondido para o ouvinte não saber o que o surdo está conversando (S4).

Os ouvintes estão acostumados a ouvir música, gostam do som, do ritmo, da letra curtem em festas como o carnaval, micareta e isso fazem parte da cultura ouvinte. Os surdos têm outras formas de expressões artísticas, mas vamos também às festas dos ouvintes e dançamos (S7).

Essas colocações permitiram vislumbrar a hibridação presente nas experiências culturais (CANCLINI, 2009) daquele coletivo. A interpretação sobre a concepção de cultura que pode estar sustentando essas ideias promove uma compreensão do caráter híbrido e tradutório da cultura, ou da intertransculturalidade, presente nas situações que os alunos demonstravam. As ações e reações, em várias passagens, mostravam algo específico para as pessoas com surdez, mostravam, de igual forma, aspectos compartilhados por pessoas ouvintes. É diante da problematização dessas questões que vejo a possibilidade de traçar novas concepções de “cultura surda” e entendê-las como *experiências culturais* para que o caráter híbrido e tradutório, presentes, sejam levados em conta.

Na complexidade dessas colocações emergiu também o indicador essencialização da tríade “surdez- cultura-identidade”, endossando as concepções de cultura surda e de cultura já ressaltadas e revelando também as (re)significações lançadas em relação às identidades, próximo passo a ser dado nessa discussão. Essa tríade também compôs a lógica envolvida na compreensão dos sujeitos desta pesquisa, na relação com a cultura mais geral e com a cultura surda. Essa última, nos termos deste estudo, chamada de experiências culturais.

É preciso dizer que a ligação cultura-identidade tem sentido, considerando que falar de culturas, hoje, no plural, ou de experiências culturais, pretensão que circunda esta investigação, significa falar também de identidades. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 17-18). A construção das subjetividades surdas é um exemplo disso. Portanto, o questionamento não está direcionado à imbricação do par, mas ao essencialismo colocado nessa junção, ou seja, à relação inexorável feita entre uma dimensão e outra.

Considerando os discursos pós-coloniais e os seus pilares, os estudos culturais e pós-modernistas, é correto supor que as identidades costroem-se nas relações materiais e imateriais do cotidiano, representadas pelo plano concreto e simbólico das relações humanas. Nesse contexto está inserida toda a materialidade da vida cotidiana e, no plano simbólico, as

multifacetadas expressões culturais, a exemplo dos costumes, da língua, da religião, das crenças, dos saberes e outros.

Os alunos surdos investigados, ainda esclarecendo como percebiam a chamada cultura surda, traziam noções de identidade dando ênfase às próprias características físicas, a não aceitação da deficiência e as formas de “ser surdo” e, no mesmo sentido, marcavam o que consideravam as diferenças surdas, atrelando-as à dimensão identitária e cultural:

A minha cultura é o meu jeito de ser. Eu não escuto o som. Só isso. Eu sou surda, eu gosto de ser assim. Não tenho problema com a surdez. O surdo é normal, trabalho, estudo, vou à festa, sou feliz. Por que o surdo não é normal? **Os médicos pensam que o surdo não é normal só porque não ouve, pensa que precisa ser implantado para ficar feliz. Não é nada disso. Eles não sabem nada da cultura e da identidade surda. Eu quero ficar assim com minha surdez, foi Deus quem quis assim, eu aceito, eu tenho a minha identidade surda (S7).**

A cultura surda existe porque surdez não é doença. O surdo só não escuta, mas tem cultura, não tem deficiência. **Tem gente que diz: deficiente auditivo. Eu não aceito! Deficiente auditivo é o DA, eu não sou DA, sou surda, as pessoas que dizem que o surdo é deficiente não sabem nada do surdo. Eu brigo com o ouvinte que me chamar de deficiente porque a minha identidade é surda, não é de DA (S6).**

O fato de não ouvirem e as formas de se relacionarem com o mundo eram consideradas pelo grupo como representativas da “identidade surda”. Era notório nas argumentações, que os estereótipos negativos que marcam as deficiências, na sociedade, atravessavam as elucidações do grupo e reconduziam a visão de surdez e de identidade que defendiam.

Outra dimensão posta em ação nas alusões feitas às questões identitárias, relacionando-as com a chamada cultura surda, foi representada pelos recursos simbólicos que utilizavam para fazer valer a ideia de pertencimento ao grupo. Foi discutido que a língua e as expressões visuais eram determinantes, para o grupo, da cultura e da identidade surda que propagavam. Entendi que havia exacerbação desses recursos, tal qual os mitos fundadores, ou de origem, incluídos nas noções de identidade na era Moderna (SILVA, 2000; BHABHA, 2007), que promoviam estratégias de discriminação.

Nesse sentido, a “supervalorização das experiências do olhar” e a “absolutização da língua de sinais”, como derivação da primeira categoria “estratégias de legitimação da chamada cultura surda”, levaram-me à compreensão de que, por ali, perpassavam noções de identidades com caráter essencializado e de naturalização. Embora a exigência de fidelidade aos referentes linguísticos ou a outros elementos seja uma atitude comum entre grupos étnicos

“desterritorializados”, condição da qual os alunos revestiam-se quando se referiam aos ouvintes, essa postura/exigência conduzia à segregação.

Teixeira Coelho (2008) traz os termos “identidades sociópetas” e “identidades sociófugas” para revelar aquelas identidades que, respectivamente, incluem e excluem os sujeitos que são ou “não são do pedaço” (p. 64). Refere-se, ainda, a outras identidades que não se preocupam com a ideia de incluir ou excluir, querem, simplesmente, estar juntos dos seus pares, embora sozinhos, situando-se como um “*alone togheter*”, na poesia do jazzista Dexter Gordon lembrado pelo autor. Ou seja, nesse caso, os sujeitos sociais querem ficar perto dos seus “iguais”, mas “que são diferentes de outros e sem os quais não há a mútua validação que é o sal de identidade [...]” (p. 64).

A identidade sociófuga e essa última, a meu ver, estavam refletidas nas formas como os alunos lidavam com as identidades. Tais identidades eram configuradas quando demonstravam o desejo de equiparar todos os membros do grupo em relação ao uso da língua de sinais, ou quando se uniam inicialmente, no CAP, tomando a surdez como a dimensão primeira e ainda quando posteriormente, “deixavam de lado” as pessoas que não atendiam às expectativas do grupo. Assim, mediante o *feedback* dado pelos alunos às propostas do grupo, emergiam identidades e, essas, eram caracterizadas pelo próprio grupo, com base naquilo que era experienciado e nas demandas que faziam parte do cotidiano daquele coletivo. Os argumentos de S4 e S5 vão ao encontro dessa afirmação: “S3 ainda usa a língua oral. Ela ainda tem a identidade... acho que é flutuante. Ela está aprendendo a língua de sinais, quando aprender vai ter a identidade surda (S4). “[...] antes eu não gostava de ser surda. Agora eu gosto, mas eu sei que tenho duas identidades, porque às vezes eu uso a língua oral”(S5).

As “identidades flutuantes” eram tidas como inferiores porque revelavam a falta de amadurecimento cultural do surdo. Os alunos pautavam-se nas elaborações teóricas sobre as identidades surdas⁸⁸, as quais mostram que o surdo possuidor dessa identidade é aquele focado nas representações hegemônicas, do ouvinte, vive e se organiza como tal. Além da intenção de demarcar as diferenças, as identidades eram colocadas pelos alunos em uma organização escalar, estando a identidade surda no topo dessa escala, indicando politização em relação à surdez e o estágio no qual os pares se encontravam. Eram comuns as afirmações: a identidade dele é de ouvinte..., é flutuante..., é de transição... ou ele ou ela tem a

⁸⁸Essa caracterização foi feita por Perlin (1998).

identidade surda..., essas eram expressões, rotineiramente, utilizadas como se a identidade fosse algo da “natureza surda”.

Reitero o que já disse nos capítulos 2 e 3 desta tese: todas as identidades são flutuantes e igualmente inacabadas, móveis, incompletas. Questiono, junto a Hall (2003), os essencialismos identitários, pois geram situações excludentes fincadas nos binarismos, ao invés de prever negociações. No caso em estudo, os “comportamentos surdos” eram tomados como elemento de ordenação e diferenciação da “identidade surda”, de igual modo, servindo para afirmar a surdez na perspectiva cultural e os sujeitos como possuidores de uma cultura diferenciada, o que para os sujeitos investigados trazia/traz toda uma carga de significação.

Nesse sentido, as identidades “inferiores” na escala de classificação eram atribuídas também aos pares que imitavam algum hábito praticado por pessoas ouvintes:

O ouvinte gosta de usar Walkman. Surdo não usa, não escuta. Vejo muitos ouvintes com Walkman no ouvido. **Tem surdo que usa Walkman para todo mundo pensar que ele é ouvinte, isso é porque não tem identidade surda. A identidade dele está ainda presa ao ouvinte.** Walkman não é da cultura surda, não é visual, é auditivo. O surdo que usa tem vergonha de ser surdo quer se parecer com o ouvinte. Não tem a identidade surda (S8).

Tem surdo que imita o ouvinte, vai para o bar , bebe, vai para festa de ouvinte. Mas é porque não tem a identidade surda (S9).

Tem surdo que vive imitando o ouvinte, tem identidade de ouvinte. Alguns vão para o carnaval, atrás do trio e ficam dançando para dizer que são ouvintes (S3).

Convém lembrar que tal como as culturas, as identidades são híbridas e a construção das experiências culturais, aqui defendidas, não se pautam em uma visão linear na qual o sujeito tinha uma essência identitária que nascia com ele e era levado adiante em toda a sua vida, como era propagada pela visão iluminista. Concordo com Bauman (2008) que os humanos “pós modernos” precisam (re)organizar-se frente às novas composições sociais, devem “desfazer seus padrões mentais [...] lidar com suas experiências da mesma forma que uma criança brinca com um caleidoscópio encontrado debaixo da árvore de natal” (p.161).

A partir da interpretação possibilitada por essa metáfora digo que os homens, na contemporaneidade, precisam libertar-se de noções pré-fixadas de identidades, tratadas como um fenômeno interno, tal qual se repetiam na profusão de ideias dos alunos: *“só o surdo que tem a identidade surda entende a cultura surda, porque ele sente a sua identidade”*(S10). [...] *Temos uma identidade, sentimos isso* (S7).

Contrário a essa noção essencialista cabe lembrar que o tempo presente performatiza novos sujeitos híbridos, matizados pelas diferenças. Os sujeitos sociais traduzem, imitam as situações com as quais se deparam, mas isso não quer dizer que representem “uma cópia malfeita do outro” (BHABHA, 2007). Concordo com Bhabha (2007) que isso revela muito mais os hibridismos, talvez associados ao processo da mímica, em que o sujeito tem ao mesmo tempo insegurança em relação ao outro imitado e a certeza da própria existência e da identidade que experiencia.

Dessa forma, tal identidade é construída na relação entre outros e dela tem origem. Portanto, o uso do *walkman*, bem como a dança atrás do trio, embora considerada por alguns do grupo como coisas da cultura do ouvinte (é inegável que a audição dá outras possibilidades de lidar com essas questões), ajudavam ao surdo demarcar a sua diferença e a sua identidade em relação ao ouvinte. O processo de construção de identidades é assim marcado por identificações em curso (HALL, 2000) nunca está pronto e é problemático porque acessa, para si, “uma imagem de totalidade” (BHABHA, 2007, p. 85), que simplesmente não existe.

A busca por pessoas surdas “de fora” para que se juntassem ao “grupo de surdos do CAP”, relatada no desenvolvimento desta análise, também revelava uma proposta essencialista de identidade. O intuito dos alunos em apresentar o espaço como um lugar de promoção identitária surda, tanto para o coletivo, quanto para o surdo visitante, apontavam para um processo de construção identitária, paradoxalmente, predestinada a se firmar a partir de um local.

É evidente que ali se formavam identidades, mas esse acontecimento não se enquadraria em prescrições tais como as que foram registradas no grupo focal: “[...] o *melhor lugar para o surdo desenvolver a identidade surda é aqui*” (S1). “[...] *antes eu não sabia o que era ter a identidade surda, hoje eu sei*” (S5). “[...] *eu sei que sou surdo e eu gosto da minha identidade surda, eu aprendi isso no CAP. Aqui a gente descobre a identidade surda* (S3). “*Os surdos precisam vir para o CAP, para desenvolverem a identidade surda* (S6). “[...] *o CAP é importante porque aqui descobrimos a nossa identidade surda*” (S7).

Mesmo sabendo que o espaço tinha uma significação particularizada para aqueles alunos, porque também os ajudavam no desenvolvimento das suas identidades territoriais (HAESBAERT, 2005), entendo que as noções de identidades móveis poderiam ser trabalhadas para não prevalecer a mensagem de que a “identidade surda” só seria construída naquele lugar. Tampouco alimentar a ideia essencializada de que somente ali, no CAP, a identidade surda seria encontrada. Pude inferir que naquele contexto espacial estavam

implicados valores, desejos, intenções e “atitudes surdas”, aspectos que poderiam ser valorizados no grupo para não deixar a impressão de que o espaço “fazia brotar” a identidade surda, que essa era intrínseca ao surdo e que a afiliação ao espaço era uma condição *sine qua non* para que tal identidade fosse “descoberta”.

Por outro lado, como afirmei anteriormente, é inegável que na relação dos alunos com o CAP eles construíam identidades territoriais, assim era comum a afirmação de que “o CAP é igual à casa do surdo” (S5), mas somente vinha à tona o que denominavam de “identidade surda”. Entendo que as identidades territoriais poderiam ser destacadas no grupo, dessa forma, talvez a ideia de construção das identidades fosse sublinhada no grupo. A forma como estavam posicionados no CAP, junto aos significados, identificações, práticas simbólicas e argumentativas, que utilizavam para dar sentido às suas experiências, poderiam ser problematizadas, o que certamente enriqueceria a discussão sobre a “identidade surda” que prevalecia no grupo.

A intenção dos argumentos apresentados neste trabalho não é dizer que as identidades surdas não se evidenciavam. Como pressuposto argumentativo dirigido a essa questão está centralizada a ideia de que as identidades são plurais, híbridas, *sempre* flutuantes, incompletas, construídas por processos de identificação. É processual e polissêmica (HALL, 2000) “[...] fabricadas por meio da marcação das diferenças”(WOODWARD 2000, p. 39-40).

Nessa direção, é preciso dizer que os posicionamentos que mostravam as diferenças nas construções identitárias também emergiram no grupo, embora com menos intensidade: “[...] os surdos não são iguais, tem surdos que oralizam, não gostam de usar os sinais, é assim mesmo, tem as diferenças entre os surdos. (S12). Alguns surdos não usam os sinais, falam é assim mesmo tem as diferenças (S1). Assim, alguns alunos sublinhavam as diferenças dentro grupo, mas essa não foi uma atitude comum.

O fato traz também outra interpretação: embora com dificuldades, alguns alunos com perfis diferentes “infiltravam-se” no grupo legitimando, também, a relação entre identidade e diferença, tirando essa relação da mera formalidade discursiva, embora enfrentando as dificuldades que já foram destacadas em relação ao exercício de tornar-se fiel aos propósitos do grupo, para assim desenvolverem a “identidade surda”. Isso mostra que a hibridez é a expressão que mais representa o movimento de construções identitárias, performatizando, com isso, identidades híbridas, problemáticas, construídas na e pela linguagem, mas deixando fluir a impressão de que são autênticas (BHABHA, 2007).

Além do mais, há que se considerar que a surdez constitui-se em um dos vieses das identidades das pessoas surdas. Mas ninguém é somente surdo. É pobre, rico, branco, negro, magro, gordo, heterossexual, homossexual, homem, mulher, jovem, idoso, índio... Nesse sentido, questiono: algum padrão identitário daria conta de contemplar tantas dimensões e facetas que compõe o “mosaico” humano?

Sintetizo essa seção enfatizando o processo relacional das identidades e dizendo que o caráter tradutório da cultura não era problematizado pelos alunos, aspecto que, a meu ver, comprometia o entendimento de que a cultura e as identidades são perpassadas por conflitos, ambivalências, tensões e fusões, sendo que desse movimento podem surgir subjetividades mais voltadas para o encontro e valorização das diferenças.

Assim, a categoria “cultura como essência de um povo e cultura como tradução” apontou a prevalência de noções/concepções de “cultura surda” assentada em bases essencialistas de cultura e para a convergência entre a adesão a essa concepção, (embora sem que houvesse um processo de metadiscursividade) e toda a performance do grupo, representada pela atuação, ideias, atitudes, dentre outras. Os conceitos/noções de cultura que sustentavam a atuação dos alunos estavam submetidos ao caráter de fluidez própria dessa categoria discursiva, fazendo lembrar, com Santaella (2008), que nada é mais esquivo do que essa palavra. Assim, os alunos referendavam o caráter escorregadio da palavra, na relação que estabeleciam com a chamada cultura surda.

Apesar da fluidez e oscilação, as ideias preponderantes mostravam que os alunos surdos desconsideravam o dinamismo que se interpõe nas formas de vida atual, em todas as esferas da vida humana. Nesse contexto, seria importante levar em conta que, embora esteja em evidência a reorganização de um novo *ethos* local, no qual os grupos engendram condições particulares, as culturas se envolvem em um processo de “intertransculturalidade” e assim (re)produzem-se.

Diante do afirmado cabe perguntar, sintetizando essa seção: como, assegurar uma noção de “cultura de essência”, se a configuração atual é de um mundo que se modifica compulsivamente? Em um mundo no qual “desenraizam-se gentes, culturas, religiões, línguas modos de ser, replantados perto e longe, além dos mares e oceanos em outros continentes” (IANNI, 2008, p. 61), não cabe problematizar a noção de cultura surda singularizada? Apoiando-me na noção de experiências culturais, digo que sim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento em que chego à última etapa desta tese, vejo que nem de longe significa imaginar o seu fim, ao contrário, o momento induz a pensar na ideia de inconclusão e nas possibilidades de vários recomeços. Diante da inquietude em relação ao trabalho, lembrei-me que “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo [...]” (BOFF, 1997, p. 9).

Esse entendimento esteve presente na tessitura deste texto, realizada a partir do entrelaçamento de muitas vozes e, felizmente, não imune a nenhuma delas. No processo interlocutivo, engendrado tanto com os autores que estiveram presentes nesta pesquisa, quanto com os sujeitos pesquisados, as ideias, ora se afastavam, ora se hibridizavam. Nesse sentido, coloquei-me como humanamente suscetível de erros, acertos, enganos e contradições. As fraquezas e debilidades, que certamente também traduzem esta tese, retratam essa condição humana que, no momento, não me permitiu ir mais longe ainda que assim o desejasse.

As contingências permitiram-me chegar até aqui com a certeza de que os desdobramentos podem ampliar os desejos do pesquisador e, repetidamente, as limitações, pois os inacabamentos que nos completam como humanos, também caracterizam o fazer científico. Nesse campo, à medida que um tema é esmiuçado, revela-se cada vez mais incapturável, fugindo, assim, dos caprichos e ideais da Modernidade, época em que se tentava aprisionar o conhecimento e reduzi-lo a uma totalidade. Pura pretensão! A totalidade não existe, portanto não está ao alcance de nenhuma teoria, está diluída na própria diversificação do conhecimento. Assim, o ponto final não finaliza.

Essa foi uma das constatações mais nítidas desses quatro anos de reflexão, aspecto que me trouxe a humildade em relação ao fazer científico, como um dos resultados mais positivos do tempo dispensado a este trabalho. Nesse sentido, ressalto que esta investigação não buscou apresentar e/ou negar verdades, busquei problematizar a discussão sobre a chamada cultura surda para entender a forma como era performatizada por um grupo de alunos surdos que transitavam em contextos socioeducacionais. Procurei, na interação com os dados e com a teoria, constituir outros sentidos para os enredos discursivos que circulavam sobre o tema que, em si, é controverso, melindroso e embutido de cunho político.

Visando contribuir com as construções já existentes, no que diz respeito à temática, apresentei o termo “experiências culturais”, com o intuito de demarcar os hibridismos e a subversão que desponta dos “entre-lugares”, subversão esta que provoca transformações nas

situações menos desejadas; também tive o intuito de ressaltar as fronteiras escorregadias, presentes no espaço misterioso e dinâmico que é o cotidiano.

Cabe agora retomar os objetivos desta investigação, os quais foram estruturados com o intuito de: a) entender como os alunos surdos atuavam em relação ao que convencionaram chamar de cultura surda; b) analisar a implicação dessa atuação na relação dos sujeitos com os seus pares e, c) discutir concepção/concepções de cultura, que sustentava(m) as (re)construções culturais desses alunos.

Do conteúdo analisado, correspondendo ao primeiro objetivo, sobressaíram estratégias de legitimação criadas pelos sujeitos investigados para dar forma as suas ações socioculturais. Em um espaço socioeducacional determinado - o CAP – os alunos surdos organizavam-se como um grupo “militante”, cuja atuação lhes permitia territorializar esse espaço e, mediante relações de poder, firmar entre os membros do grupo artefatos que consideravam próprios da “cultura surda”, dando-lhes destaque e os disseminando em seus entornos sociais. Nessa perspectiva, a língua brasileira de sinais - Libras - era um estandarte carregado pelo grupo como um símbolo de luta, de emancipação e da representação de direitos alcançados. Os alunos faziam uma defesa propositiva dessa língua para afastar a visão audiológica da surdez e os discursos que a narravam como deficiência.

Reviso que essa língua e as experiências visuais eram tomadas pelo grupo como os principais marcadores da chamada cultura surda, fenômenos vistos como algo que lhes era inerente. Esses marcadores destacaram-se pela recorrência com que apareciam nos argumentos dos atores centrais desta pesquisa, argumentos nos quais eram desconsideradas outras tantas discussões que mostram que o mundo experimentado pelos sujeitos sociais “é contingente e convencional” (BHABHA, 2007, p. 156).

Digo, com base nas evidências desta pesquisa, que para além das vantagens obtidas pelos alunos surdos, mediante os seus arranjos culturais e a maneira como os engendravam, os argumentos apresentados traziam questões que deveriam/devem ser submetidas à reflexões. Ressalto, entre as vantagens a organização do coletivo investigado, as proposições e conquistas derivadas, a exemplo do fortalecimento e reconhecimento social do grupo; da defesa da educação bilíngue; da divulgação da Libras e do processo de autonomia galgado pelos membros. Sobressaíam nos conteúdos da análise visões paradoxais, porque indicavam apelo à naturalização dos fatos relacionados à chamada cultura surda. Tem-se como referência desse fato a absolutização da própria língua de sinais e de outros elementos culturais.

Nesse contexto recorro que, embora deixando à mostra a defesa de uma proposta bilíngue, os alunos surdos davam sinais de intolerância em relação à língua portuguesa. Na mesma direção, apontavam para a noção de sujeitos surdos padronizados sem considerar os contextos enunciativos que os performatizavam. Com isso, induziam a pensar que os fenômenos aos quais se apegavam, construídos pela linguagem no âmbito da intertextualidade e dos contextos socioculturais dos quais fazem parte, não eram considerados pelo grupo, (HALL, 2000).

A atuação dos referidos alunos, aspecto correspondente ao objetivo citado, trazia implicações nas relações entre os pares. Ressalto, correlacionando os dados ao segundo objetivo desta pesquisa, que nessas relações preponderavam explicações epistemológicas e convenções instituídas e utilizadas por eles, no afã de se autorizarem como grupo cultural, gerando, por vezes, impasses nas relações. No processo de convivialidade, elegiam a surdez como a primeira dimensão a uni-los, embora a alteridade surda colocasse à prova a noção de diferenças que o grupo buscava preservar. Ficava claro que, à medida que as pessoas se familiarizavam no grupo, eram convocadas a seguir a rotina, as regras ali estabelecidas e as ideias prescritas pelos seus membros mais atuantes. Entendi que a perspectiva era muito mais pautada na noção de diversidade, no apelo à tolerância (SKLIAR, 2003) e menos na valorização das diferenças. Em face do afirmado, as relações de poder no grupo eram sucumbidas diante de uma pseudo-aceitação da alteridade.

Nos mesmos conteúdos oriundos da análise, emergiu um sujeito surdo que se percebia “colonizado” pelo ouvinte e ressentido diante das tramas e dos dramas da história socioeducacional que envolvem a surdez. Por isso, ao ouvinte, os alunos direcionavam certo revide, mas, paradoxalmente o tomavam como referente social. Inferi que essas articulações comprometiam as relações sociais entre os dois segmentos.

A terceira questão perseguida pelos objetivos diz respeito à compreensão de “cultura surda” e de cultura, em uma perspectiva mais ampla que estava subjacente a toda atuação dos alunos nesse enredo cultural. Para os alunos a cultura surda era a língua, eram os costumes, as expressões visuais, era a não imitação do ouvinte, era a própria surdez. Ou seja, a cultura surda era aquilo que, para o grupo, fazia parte do “mundo surdo”.

A relação que estabeleciam com essas dimensões remetia a uma visão de cultura “debilitantemente rígida” (EAGLETON, 2005), essencialista, que carregava a noção de autenticidade cultural. Esporadicamente, a cultura aparecia aliada às lutas, às construções do grupo, às criações, invenções, ideias que remetiam ao caráter enunciativo de tradução, a um

lugar de negociações (BHABHA, 2007). Remetia também à teia de significados (GEERTZ, 2008) tecidos pelos sujeitos sociais aqui referidos, entrecruzando-se com a ideia de práticas de significação (BHABHA, 2007), tal qual fora defendido nesta investigação.

Assim, os dados mostraram que as noções de cultura oscilavam, refletindo a inconstância que é peculiar ao fenômeno, estando a compreensão vacilante do grupo, de igual modo, retratada nas experiências culturais que engendravam. Porém, apesar da fluidez, os sujeitos revelaram, de forma prevalente, uma noção de cultura surda atrelada muito mais aos referenciais universais, ou seja, aos códigos propostos para todo o grupo, em paralelo à defesa de uma cultura e identidade também organizadas em torno e em função da surdez.

Essas asserções ajudam a reconhecer, também, que estavam amalgamadas aos depoimentos dos alunos a noção de identidades surdas rígidas, impenetráveis e imutáveis. Refutei essa ideia considerando que a noção de identidades móveis torna-se ainda mais clara quando na pauta estão grupos/comunidades que, por força da própria contingência social e histórica, tecem a vida social e se tecem juntos, ou muito próximos, como é o caso do grupo de surdos e ouvintes. Isso leva a crer que as experiências culturais de ambos os grupos estão infiltradas como atos tradutórios e mescladas ainda a algo mais amplo, ou seja, a uma suposta cultura globalizada.

É compreensível que haja entre os grupos minoritários a luta por igualdades de direitos, pela reversão de situações que os discriminam, pelo respeito às suas diferenças. Mas concordando com Fleuri (2006), digo que esse movimento precisa ser tratado com cautela, porque não é tão simples. E digo ainda que os mesmos argumentos utilizados para firmar ideias mais igualitárias e justas “dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão” (p. 499). Essa ideia levou-me a pensar, junto com o poeta Augusto dos Anjos, que “a mão que afaga é a mesma que apedreja”. Assim, o investimento do grupo para dar forma ao que consideravam os seus repertórios culturais, transformava-se também em espaço de discriminação.

Diante da prevalência da concepção essencialista de cultura e da defesa neste estudo, de que a cultura é uma teia de significados (GEERTZ, 2008) que se hibridiza a partir de um processo de tradução, apeguei-me a argumentos que propagam a superposição de ecos humanos, ou à mistura de vozes, argumentos esses que retrataram os processos culturais atuais e ajudaram a problematizar os binarismos que os alunos acentuavam ao retratarem a diferença de uma “cultura surda”, em relação a uma “cultura ouvinte”. Nessa direção, as ideias problematizadas conduziram-me ao termo “*intertranscultural*” (PADILHA, 2004),

agora repetido neste texto, (in)conclusivo, para pensar as experiências dos alunos surdos refletidas na lógica subjacente aos dias atuais e nos processos culturais hibridizados que se fazem presentes nas culturas.

Ressalto que o intuito dessa colocação não é querer anular as diferenças, ou diluí-las num “caldo comum”, utilizando o termo de Fleuri (2003). É muito mais mostrar, concordando com James Clifford (1999), que se a “pureza cultural”, ou a cultura singularizada nunca existiram, hoje, nada menos apropriado do que pensar em uma cultura isenta de matizes. Parece importante pensar que uma lógica universalizada não é suficiente para explicar os arranjos sociais e as (não) identificações do dia-a-dia.

Assim, defendo que os arranjos culturais dos surdos não podem ser vistos como algo regularmente pré-fixados, porque os sentidos e os valores são “forjados” pelos sujeitos sociais em movimento, a partir da dinâmica presente nas relações socioculturais. Daí a associação das expressões “inter/trans” à cultura, para ampliar a questão, considerando os hibridismos, as diferenças, as recomposições, as perdas, os ganhos, os redimensionamentos feitos a partir do encontro com o outro e com isso mostrar que as experiências culturais dos alunos são intertransculturais.

Entendo que no campo da cultura tudo é ressignificado, para dar sentidos às experiências e aos grupos sociais. Não é um sistema hermético, nem transmitido por hereditariedade. Há movimento e nada fica o mesmo. Na direção do que está posto, as recriações não são pertencentes a nenhum grupo específico, mas a todos e a ninguém, pois nenhuma cultura é autogerada e pura. Para Bhabha (2007), a tradução retira a exclusividade da cultura, porque o fenômeno é re-traduzido. Não é nem um, nem outro, tem alguma coisa a mais, que modifica o original, deixando-o submetido à estrangeiridade, ou seja, aberto para alojar o novo. Os hibridismos que dão vazão a esse movimento “põe o original em funcionamento para descanonizá-lo, dando-lhe movimento de fragmentação, um perambular de errância, uma espécie de exílio permanente” (BHABHA, *op.cit.*, p. 313).

O cerne de toda esta discussão deságua nesse terreno, no qual se aloja a tese defendida neste estudo - os alunos surdos têm experiências culturais híbridas, polissêmicas ao invés de uma cultura unificada, mostrada, no meu entender, a partir do apelo semântico que a expressão “cultura surda” desenha. Na mesma direção, tomo a surdez como “surdezes”, mesmo com o desuso do termo e tomo a cultura surda, o termo nativo, como experiências culturais. Complemento essa tese com a ideia de que, se as pessoas surdas tratam as suas experiências culturais como um fenômeno “naturalmente estável”, biologizando-as, o campo

educacional pode apegar-se a isso, tratando a situação de forma superficial, inserindo no seu contexto condições que supostamente afirmem uma condição cultural essencializada, e que foi difundida pelo próprio surdo.

Tomando por base os argumentos de Miranda, T. (2012, p. 127) vale lembrar, nessa direção, que “as instituições de ensino selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, em que valores, normas e costumes respondem [...] aos interesses de grupos e classes dominantes”. Isso dá vazão à iniciativas que podem conduzir a escola à munir-se de repertórios culturais pré-fixados, deixando de problematizar a forma como as experiências culturais dos alunos surdos são construídas no cotidiano.

Diante disso, entendo que a ênfase deve ser dada para a compreensão de que pessoas surdas são autônomas, capazes, com identidades que se movimentam, se (re)fazem, a partir das identificações feitas nas suas relações cotidianas, relações estabelecidas tanto com surdos, quanto com ouvintes. Pessoas que buscam os seus pares, que se organizam em grupos, realçando as suas peculiaridades e suas reivindicações, mas com igual importância; sujeitos que devem ser consideradas como produtores de uma “cultura transculturada” (PADILHA 2004), ou seja, misturada e (re)inventada com e a partir do outro, como todo e qualquer grupo social.

Importa dizer que a escola, os demais espaços socioeducacionais e os educadores, imersos nestes territórios, precisam atentar para a hibridez que ajuda a construir a condição humana, para que, assim, sejam desenvolvidas atitudes educacionais emancipatórias, amparadas por campos epistemológicos que vislumbrem as diferenças. Creio que a perspectiva intertranscultural pode transversalizar-se em todas as dimensões da escola, para que “experiências culturais”, pautadas nas diferenças, sejam valorizadas nesse contexto. Esse pensamento poderá gerar novas formas de se relacionar com outro e com a cultura.

Que a caminhada promova muitos encontros, muitas culturas!

REFERÊNCIAS

ALBA, Carilissa Dall. **Movimento Surdo no cenário contemporâneo**. I Encontro Nacional de Libras. Rio Grande do Sul, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

AZZAN Jr, Celso. **Antropologia e interpretação: explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz**. Campinas: Ed Unicamp, 1993.

BACKES, José Licínio. **Negociação das Identidades/Diferenças Culturais no espaço escolar**. Rio Grande do Sul: São Leopoldo. 2005.

_____. Negociações culturais e mudanças curriculares no ensino superior protagonizadas por sujeitos da etnia/raça afro-descendente. **Revista Contrapontos**, v. 8, n. 3, 2009.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana/ Centro de Referência Latino americano para La Educación Especial. Feira de Santana, 2002. 129 p.

BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. **Figuras de La Alteridad**. México: Taurus, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean - Claude; PASSERON, Jean - Claude. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 51ª reimpressão. São Paulo: Abril Cultura: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 196/96. **Conselho Nacional de Saúde**. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em <URL:<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>> Acesso em 8 novembro 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**, Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.txt>. Acesso em 11 de fevereiro de 2012.

_____. Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, 2005. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

_____. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: 2008b. **Portal da Presidência da República**. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

_____. Presidência da República. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no **Diário Oficial** [União] de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

_____. **Surdez, linguagem e cultura**. In: Cadernos CEDES. n. 46. São Paulo, 1998. pp. 41-56.

BUNCHART, A. F.; GONDIM, S. M. G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Estudos de Psicologia**. PUC, CAMPINAS. v. 21, n. 2, 2004. pp. 63-78.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Trad.: Leila Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CAMPOS, GEIR. **O que é tradução**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. , 1986.

CARIA, Telmo H. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In. **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 2003. pp. 1-16.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3ª ed., São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Diferentes desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. 2ª ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2009.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo:** olhar, ouvir, escrever. S. Paulo: UNESP, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. **O olhar etnográfico e a voz subalterna.** Horizontes Antropológicos 7, n. 15.2001.p.107-147.

CASTELLS Manuel. **O poder da identidade.** 3ed.São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

CHIELLA, V. E. **Marcas Surdas:** escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda. Diss. Dissertação de mestrado (Educação). São Leopoldo, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2007.

CLAVAL, Paul. **O território na transição pós-modernidade.** Revista *GEOgraphia* vol. 1, no. 2, 1999. p.7-26.

CLIFORD J. **Itinerários transculturales.** Barcelona:Gedisa, 1999.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário:** cultura, arte e política pós-2001. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

COSTA, D. A. S. da & COSTA, B. P. da. Geografia das (micro) territorializações culturais nas praças do centro urbano de Manaus. **Revista do Núcleo de Estudo em Espaço e Representações.** Curitiba, 2008.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol. 21, n. 60, 2006. p. 117-134.

COX. M I.P; ASSIS- PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno de fricções linguísticos-cultuais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, S.Paulo: Mercado de Letras, 2007.

CUCHE. Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In: Da Matta R, organizador. **Ensaio de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 121-8.

_____. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAMÁSIO M. F M. *et al.* **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. SEESP/SEESD/MEC. Brasília DF, 2007.

DE CERTEAU. Michel. **A invenção do cotidiano**. 2 vol., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EAGLETON, Terry. **A idéia de Cultura**. São Paulo, UNESP, 2005.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: Filosofia, economia política, socialismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Uma introdução aos estudos culturais**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, 1998.

FANK, O. L; BEUREN, I. M. Evidenciação das estratégias de legitimidade da tipologia de suchman (1995) nos relatórios da administração da Petrobras. **Rev. de Contabilidade e Organizações**, n.4, vol.10, 2010. p. 25-47.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, nº95, vol.27, 2006. p.495-520.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Na editora, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das Culturas**. 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **O saber local: Novos ensaios sobre a antropologia interpretativa**. Trad. Vera Melo Joscelyne. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2008.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: CE/PPGE, 2011.

GONDIM, S.M.G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**. v.12, n.24, pp.149-161, 2003.

HAESBAERT, Rogério; Ester Limonad. O território em tempos de globalização. **Revista do Departamento de Geografia**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 7-19

_____. O Mito da Desterritorialização. In:_____. **Do fim dos territórios à Multiterritorialidade**. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Da desterritorialização a multiterritorialidade. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, nº 29, p. 11-24, jun.2005.

_____. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAUJO, F. G. B. A.; HAESBAERT, R. (Orgs.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Acesso, 2007. p. 33-56.

_____. Entrevista concedida a Méri Frotscher, Robson Laverdi, Tarcísio Vanderlinde. **Espaço plural**, ano X, n 20, 1 semestre de 2009. ISSN 15-18 – 4196 (165-174).

_____. Territórios alternativos. Niterói: Eduff; São Paulo: Contexto, 2002. In: **Rev. Sociedade & Natureza**, Uberlândia, vol.22, n.1, pp. 165-180, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.p.103-133.

_____. **Da diáspora: Identidades culturais e mediações necessárias**. Tradução Adelaine Resende. *et al.* Belo Horizonte, editora UFMG; Brasília: Reresentação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós - modernidade**. 4ªed.Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyla, 2012.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

JANNUZZI, G.M. **A luta pela educação do deficiente mental no brasil**. Campinas, Ed. Autores Associados, 1992.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Produzir e consumir: negociações da cultura surda no cenário contemporâneo**. In: 34a. Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal (RN). **Anais...** Natal. v. 1. p. 1-16.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.** Tradução Roberto Cataldoan. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIN, M. **Movimentos Surdos e os Discursos sobre Surdez, Educação e Trabalho: A Constituição do Surdo Trabalhador.** In: 24º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001, Caxambu (MG); **Anais...** Caxambu. p. 135-135.

_____. Cultura Surda e Inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva (Orgs). LOPES, Maura Corcini; **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação (prefácio).** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

_____. Deslocamentos na racionalidade política da formação profissional para surdos: do controle do desvio da espécie à tolerância/respeito à diversidade. **In: PERSPECTIVA.** v. 24, n. Especial, Florianópolis, jul./dez., 2006.p. 101-117.

KLEIN, Madalena; LUNARDI Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras **ETD – Educação Temática Digital**, (Línguas de sinais: identidades e processos sociais - grupo de estudos e subjetividade), Campinas, v. 7 n.2, p. 14-23, jun.. 2006 – ISSN: 1676 -2592.

KUPER Adam. **Cultura a visão dos antropólogos.** Trad. Mirtes F. de Oliveira Pinheiros. Bauru, S.P: EDUSC, 2002.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Os processos dialógicos entre alunos surdos e educadores ouvintes: examinando a construção de conhecimento.** Tese de Doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**, 19ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA Jorge; PÉREZ de Lara, Nuria (orgs). **Imagens do outro**, Petrópolis, Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jackes. **Em busca da Idade Média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Tradução Rosa Freire de Aguiar. S. Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Orgs) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

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

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. S.Paulo: E.P.U., 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 18, 2001.

MACEDO, Elisabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACEDO Roberto Sidnei; GALLEFFI Dante; Pimentel ÁLAMO. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Paulo Cesar et al. **Diferença cultural e educação bilíngue**. Tese de doutorado em educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

MAFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo e outras vagabundagens pós-modernas**. Tradução Marcos Castro, Rio de Janeiro: Record, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Trad. José Auto. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MATOS, Lucienne. **(Per)curtos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. Tese de doutorado em educação. Espírito Santo: UFES, 2012. 219f.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidade fragmentada: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONDARDO, Marcos Leandro. Identidades territoriais e globalização: a relação entre espaço, política e cultura no processo de des-re-territorialização. **Revista Geo**, UERJ. Ano 11, v.2, nº 19, 1º semestre, 2009.

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

NELSON Cary; TREICHLER Paula A; LAWRENCE Grossberger. **Estudos culturais: uma introdução**. In SILVA T. T. da (org). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis: Vozes, 2005.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Schwarcz, 2001. 362 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meireles *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre:Mediação,2007.

OLIVEIRA, Patrícia Andréia de. **A metadiscursividade como manifestação do caráter heterogêneo dos textos: o caso das aspas e das glosas do enunciador**. Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.Universidade de Passo Fundo, 2006.

ORTIZ, Fernando, **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: Editorial de Ciências Sociais, 1987.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca freiriana, 2009).

PEIRANO, Mariza G. S. **Uma antropologia plural: três experiências contemporâneas**. Brasília: UNB, 1991.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais, In FELDMAN-BIANCO, Bela & MOREIRA LEITE, Mirian (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998 p.213-224.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERLIN, Gladis T. T; MIRANDA Wilson de Oliveira. O narrar e a política. **In revista Ponto de Vista** nº 5, p.217-226. Florianópolis, 2003.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O ser e o estar sendo surdo: alteridade diferença e identidade**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003

_____. A cultura surda e os intérpretes da língua de sinais. ETD – **Educação Temática Digital** (Línguas de sinais: identidades e processos sociais - grupo de estudos e subjetividade). v. 7 n.2, p. 137-147. Campinas, jun, 2006 – ISSN: 1676 -2592.

PIMENTEL Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In MACEDO Roberto Sidnei; GALLEFFI Dante; Pimentel ÁLAMO. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIRES, Cleide Lovatoo; Maria Alzira NOBRE. Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. In: THOMA, A. S; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 160-188.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. Tese de Doutorado. UNESP, 2001. 363 p.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru. S. Paulo:Edusc, 1999.

PRYSTHON, Ângela. Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. **Revista Interin**, v. 9. nº 1, 2012.

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

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno CEDES**, vol. 26 nº 69, p. 141-162. Campinas, 2006.

RABUSKE, E. A. **Antropologia Filosófica: um estudo sistemático**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 219p.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RANGEL, Gisele. **História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

REICHERT, André Ribeiro. **Mídia televisiva sem som**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

REIS, Flavian. **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Diss. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

ROCHA Gilmar; TOSTA Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões—revista de História da Ufes: Estado, sociedade e poder**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. 298 p.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

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

SACK, Robert David. **Territorialidade humana:** a sua teoria e história. Vol. 7. Cambridge University Press, 1986.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. S. Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA Lucia. **Cultura e artes do pós-humano:** da estrutura das mídias às subculturas. S. Paulo: Paulus, 2008.

SANTANA Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. S. Paulo: Plexus, 2007.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro”. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 12ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

SARLO, Beatriz. A literatura na esfera pública. In: MARQUES, R. e VILELA, L.H. (Org.). **Valores: arte, mercado, política.** Belo Horizonte: Editora UFMG/Abralic, 2002. p.37-55.

SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio:** educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Surdez, educação de surdos e sociedade. In: SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio:** educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Identidade e surdez:** o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. S. Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação dos surdos.** Dissertação de mestrado, Florianópolis: UFSC, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997 (Caderno de Autoria).

_____. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **In revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, 2002.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Prefácio. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini; (Orgs). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Diferença e diversidade.** Metamorfoses da cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2006.p. 47-58.

SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. **Território e identidade.** Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas. Três Lagoas-MS, n. 6, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e PEREIRA, Rita Marisa R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Sonia e LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural.** Campinas, SP: Papirus, 1998. p 25-42.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. Tese de doutorado. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda.**2.ed. Florianópolis: editora da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita da língua de sinais pelo sistema signwriting**: línguas de sinais no papel e no computador. Tese de doutorado. UFRGS, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais e movimentos surdos no Brasil. In: **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas 2010, p.107-131.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais**: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis: Rio Janeiro, 2009. p. 777-796.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Foucault & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

VELHO Gilberto & KSCHINIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Ciudad La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo Cinco.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. Alfonso García y UlisesMoulines. Barcelona: Altaya,1999.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografia em lainvestigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T.(org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. 2000. p.7-72.

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

APÊNDICE A–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: “EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE PESSOAS SURDAS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCAIONAIS: O QUE É REVELADO?”

INSTITUIÇÃO: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

O Sr(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “ **Experiências culturais dos alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?**” A pesquisa têm os seguintes objetivos: compreender as experiências culturais de alunos surdos que transitam em contextos socioeducacionais e os significados construídos para tais experiências; detectar quais as experiências que os alunos surdos inserem no campo da cultura; identificar, nessas experiências, os símbolos que essas pessoas apresentam como marcas culturais dos surdos; analisar a maneira como os alunos surdos vivenciam as suas experiências culturais, correlacionando as experiências culturais vivenciadas/apresentadas pelos alunos surdos com posicionamentos assumidos nos espaços educacionais.

Os participantes desta pesquisa responderão um questionário, informando o nome completo, idade, o tipo de surdez que possuem e outros dados pessoais importantes para a pesquisa. Também participarão de uma entrevista grupal, semi-estruturada, com perguntas semi-abertas envolvendo os seguintes temas: “a percepção dos surdos sobre a surdez”; “a forma de ver e de viver a chamada cultura surda, “o aluno surdo, a cultura e os contextos educacionais”

Caso tenha a sua permissão a entrevista será gravada em filmadora digital para posterior transcrição. Ocorrerá também a observação da rotina do aluno no Centro de Apoio Pedagógico -CAP, espaço educacional, no qual os alunos surdos frequentam para o atendimento educacional especializado. Para tanto, serão realizadas visitas frequentes do pesquisador a esse ambiente.

A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar o seu consentimento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento e sem acarretar- lhe nenhuma despesa. Também não haverá remuneração para os participantes da pesquisa.

Notificamos que a identidades dos participantes serão mantidas sob sigilo, isto é, não serão reveladas publicamente, seja por via oral ou escrita. Assim essa pesquisa não oferece riscos à integridade física ou moral dos pesquisados. O benefício relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento científico na área da surdez. Nesse sentido, espera-se, que os resultados da pesquisa contribuam para que as instituições educacionais possam avançar nas suas propostas de inclusão para atender aos alunos surdos e aos demais, indistintamente, conjugando no trabalho

pedagógico as individualidades e as diferenças. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em congressos e revistas científicas.

Este termo é composto de duas vias de igual conteúdo, sendo a primeira para arquivamento pelo pesquisador e a segunda para o sujeito ou seu representante legal.

Os pesquisadores responsáveis chamam-se:

1. Edinalma Rosa Oliveira Bastos

Endereço: Caminho 15, Conjunto Jomafa, Feira de Santana – Bahia

Tel. (75) 3223-2226

2. Theresinha Guimarães Miranda (orientadora da pesquisa)

Endereço: Rua Emílio Odebrecht, 326, apt 301, Condomínio Solar da Colina, Edf. Praia Dourada, Pituba. Salvador-Bahia. Tel. (71)32489852

Eu,.....dou meu consentimento para participar desta pesquisa, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

____/____/____

(Local e data)

Assinatura do Participante
(aluno)

Assinatura das pesquisadoras

Assinatura da testemunha

Em caso de dúvida ou denúncia contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola de Enfermagem da UFBA – Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia – Brasil, CEP: 40110 -060. *Telefone:* (71)3283-7615

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO SURDO

Prezado participante, por favor, preencha o questionário apresentado ou marque a resposta que retrata a sua realidade.

Obs.: suas informações serão mantidas em absoluto sigilo.

Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Telefone: _____

Sexo: () M () F

Sobre a surdez

() profunda () moderada () severa

() bilateral () unilateral

() congênita () adquirida

Idade da perda: _____

Causa da perda auditiva: _____

Tem outras pessoas surdas na família? () Sim () Não

Quantas? _____

Quem são essas pessoas? _____

Escolaridade

Ano: _____

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

Local onde estuda: _____

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Há quanto tempo frequenta o CAP? _____

O que você faz no CAP? _____

Recurso(s) linguístico(s) utilizado(s) na comunicação

Com pessoas surdas:

() língua oral () língua de sinais () mímica () língua escrita () outros

Se outros, quais? _____

Com pessoas ouvintes:

() língua oral () língua de sinais () mímica () língua escrita () outros

Se outros, quais? _____

Declaro saber que minha participação na pesquisa iniciada por meio desse questionário somente terá valor acadêmico e que meu nome, bem como os dados fornecidos, não será citado no desenvolvimento da Tese.

Participante: _____

Muito obrigada por colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Momentos nos quais os alunos surdos serão observados e roteiro de observação:

1) Momentos de realização de atividades nas salas

- a) Tipos de atividades desenvolvidas/realizadas
- b) Participação dos alunos nas atividades
- c) Discursos veiculados nas atividades
- d) Organização dos alunos surdos (formação de grupo, apresentação em grupo)
- e) Relação entre os discursos veiculados nas atividades e a chamada cultura surda
- f) Demarcação/manifestação da chamada cultura surda

2) Momentos festivos e de comemorações

- a) Atividades desenvolvidas/apresentadas
- b) Participação dos alunos surdos
- c) Ausência dos alunos nas atividades festivas e nas comemorações
- d) Discursos veiculados nas atividades apresentadas/realizadas
- e) Organização dos alunos surdos (formação de grupo, apresentação em grupo)
- f) (Não) envolvimento dos surdos com as pessoas ouvintes
- g) Estabelecimento, ou não, de vinculação entre as atividades desenvolvidas/apresentadas com a chamada cultura surda

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Bloco 1 - Formas de atuar em relação ao que denominam cultura surda

- 1) De que maneira vocês vivenciam o que entendem por cultura surda. Vocês criam situações voltadas para essa questão? O quê, por exemplo?
- 2) Onde vocês a vivenciam?
- 3) A presença constante dos surdos no CAP tem ou não, relação com essas vivências culturais?
- 4) Que outros locais socioeducacionais vocês frequentam? Vocês agem nesses ambientes em relação à questão cultural da mesma forma que atuam no CAP? Por quê?
- 5) Vocês criam, ou não, meios para mostrar a “cultura surda” nesses ambientes?
- 6) Os contextos socioeducacionais que vocês frequentam valorizam, ou não, as experiências culturais dos surdos? Justifiquem as respostas.

Bloco 2 - Relação dos surdos com os pares

- 1) O que vocês dizem da convivência com os colegas surdos?
- 2) Onde essa convivência acontece com mais frequência?
- 3) O que compartilham com os colegas e amigos surdos?
- 4) Vocês participam de alguma associação? Em caso positivo, o que fazem na associação?
- 5) Os surdos com os quais vocês se relacionam também vivem e defendem a cultura surda? Vocês têm amigos, colegas, ou conhecidos surdos que pensam diferente de vocês em relação cultura surdos?
- 6) Em caso positivo, como se relacionam com essas pessoas?
- 7) Vocês também têm colegas e/ou amigos ouvintes? Como se relacionam com as pessoas ouvintes?

Bloco - 3

- **Percepção do surdo sobre a cultura surda**

- 1) Vocês dizem que existe um jeito de ser surdo. Como é essa maneira de ser?
- 2) O que é a surdez? Como vocês se sentem sendo surdo?

- 3) Para vocês, o que é a cultura surda?
- 4) Por que vocês acham que existe uma cultura surda?
- 5) O que significa para vocês participarem das discussões sobre a cultura surda? Isso muda alguma coisa no seu dia-a-dia, na escola, na família? Em caso positivo, o que muda, por exemplo?
- 6) Vocês acreditam que as pessoas ouvintes também têm uma cultura ouvinte? Em caso positivo, como a compreendem?