

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vânia Elizabeth Chiella

MARCAS SURDAS:

**Escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo
cultura e diferença surda**

São Leopoldo

2007

Vânia Elizabeth Chiella

MARCAS SURDAS:

Escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Ciências Humanas, Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2007

Se para Nietzsche o que sabemos e dizemos sobre o mundo e as coisas que estão nele é sempre uma questão de perspectiva – isso é, de que modo essa ou aquela perspectiva não só formata como podemos pensar, mas também informa o que podemos pensar –, para Wittgenstein tudo o que sabemos e dizemos é sempre uma questão pragmática - isso é, de que modo essa ou aquela forma de vida constitui ou engendra significados no seu próprio desenrolar vital. Em ambos, o que interessa é a vida, essa pulsação em constante mutação, e não a metafísica ou qualquer outra coisa que supostamente possa estar para além da vida... (Veiga-Neto 2004)

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer. Foram muitas pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a concluir esta dissertação. Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu amado companheiro Roque – juntos construímos a família que somos. Foi na diferença que ele torceu por mim. A minha família ajudou-me, dando condições para que eu conseguisse conciliar a vida profissional, a vida de estudante, a vida de militante e a construção desta pesquisa. Aprendemos todos com este tempo, até mesmo a dividir tarefas. Agradeço aos meus amados filhos, Fernando e Angelo, que vibraram comigo a cada nova etapa vencida na construção desta dissertação e que carinhosamente demonstram o orgulho de ver a mãe concluir este curso. As marcas desse tempo de pesquisa serviram para nos unir. Agradeço também à Terê por ter zelado por todos nós durante tanto tempo. Agradeço aos nossos amigos queridos de todas as horas, em especial, à Zaida e o Júlio, que desde o ingresso no curso de mestrado me acompanharam com paciência, respeitando os momentos em que eu não podia estar junto deles, principalmente aos finais de semana, quando o Roque carinhosamente preparava um novo “menu”. À Bianca, minha “norinha” querida, agradeço pelas palavras carinhosas e pelos beijinhos que me estimularam a continuar escrevendo, mesmo em meio à “balbúrdia” da casa. Agradeço também à Ana Carla, pela ajuda pessoal tão importante para que eu pudesse concretizar este curso e, especialmente, à Vitória,

anjo das nossas vidas. Agradeço à Fernanda Chiella, a artista da família que produziu a capa deste texto. Tenho de agradecer aos meus colegas de trabalho da FADERS, especialmente aos companheiros de gestão, a Diretora Denise Marchetti e o Presidente Cláudio Petrucci, que foram solidários comigo neste momento final. Cada um a seu modo foi meu parceiro nos momentos em que tive de estar ausente na instituição. Agradeço à amiga Marilú, à Márcia, à Ângela, à Lisandra, ao Miro, ao Marcelo, ao Eduardo, à Andréia (parceira do EAD) e aos meus queridos colegas do CAS, Rejane, Patrícia, Luciano, Renatinha – agradeço a todos. Agradeço também aos diretores da FENEIS, o Ricardo e a Denise, pela parceria, e aos funcionários da FENEIS pela disponibilidade. Em especial, agradeço ao Marcelo Lemos pela amizade e parceria de tantos anos. Agradeço, ainda, aos surdos que gentilmente me disponibilizaram seus textos para que eu pudesse fazer esta pesquisa. Especialmente, quero agradecer às pessoas ligadas a este curso de mestrado. Agradeço à Luciana Barthes que carinhosamente me ajudou nas minhas dificuldades com a informática. À Roberta Acorsi, que sempre foi tão prestativa e que muito me auxiliou alcançando textos e, na última hora, me socorreu com a revisão da formatação desta dissertação. Obrigada! Agradeço também à Lene, que, com competência e cuidado, revisou o texto desta pesquisa. Aos professores do PPGED da UNISINOS e também à secretária do PPG, em especial, à Loi e à Saionara, agradeço pela atenção dispensada sempre que necessário. Às colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), agradeço pela parceria intelectual. Em especial, queria agradecer à Rejane e à Maria Cláudia. Agradeço a todas as colegas do curso de mestrado, mas, de modo muito carinhoso, à Morgana, à Matilde e à Delci, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Foi um tempo muito bom que vivemos juntas. Vou sentir saudades. Agradeço também ao Dr. Remi Klein e à Dra. Adriana Thoma, por quem tenho um carinho muito especial, por terem aceitado o convite para compor a banca de avaliação desta pesquisa, sendo que ambos tiveram um papel importante na finalização deste trabalho, em função das contribuições na ocasião da qualificação da proposta de dissertação. Propositamente, deixo para o

final os agradecimentos à minha querida orientadora. Em muitos momentos no curso do mestrado, já agradei a ela pelo rigor, pela competência intelectual, pela seriedade, pela amizade e parceria com que conduziu a orientação desta pesquisa. Sem ela, eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada, professora Maura!

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
PARTE I: A EXPERIÊNCIA VIVIDA.....	11
APRESENTAÇÃO.....	13
1. TRAJETÓRIAS DE VIDA ACADÊMICA, PROFISSIONAL E METODOLÓGICA.....	17
1.1 DE MÃE A MILITANTE DA CAUSA SURDA.....	20
1.2 AMARRAÇÕES METODOLÓGICAS	36
1.2. 1 AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, DA LINGÜÍSTICA E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	44
1.2.2 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS DE AUTORES SURDOS E SEU POSICIONAMENTO COMO MATERIAL DE PESQUISA	49
1.2.3 NARRATIVAS SURDAS, A RETOMADA DAS QUESTÕES DE PESQUISA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	59
2 A CENTRALIDADE DA CULTURA: FORMAS DE VIVER A CONDIÇÃO DE SER SURDO	70
2.2 A CULTURA E A DIFERENÇA SURDA.....	75

2.3 COMUNIDADE SURDA: ESPAÇOS DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA	79
2.3.1 FENEIS - ESPAÇO/LUGAR DE REPRESENTAÇÃO DA LUTA SURDA.....	94
2.4. ASSOCIAÇÃO DE SURDOS E COMUNIDADE: ESPAÇO DE LUTA E DE PRODUÇÃO DA DIFERENÇA SURDA	101
Parte II: ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS E ENREDAMENTO DE MARCAS CULTURAIS NA DIFERENÇA SURDA.....	107
3 MARCADORES CULTURAIS: ESPAÇOS QUE CONSTITUEM FORMAS PARTICULARES DE SER SURDO.....	109
3.1 ESCOLA DE OUVINTE E ESCOLA DE SURDOS – O QUE ELAS TÊM EM COMUM	121
3.2 ESCOLA DE SURDOS E COMUNIDADE SURDA: MARCAS ESCOLARES NA COMUNIDADE	131
3.3 ESCOLA E UNIVERSIDADE ESTÃO PEDAGOGIZANDO A COMUNIDADE SURDA?	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXOS	154

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar e problematizar marcadores culturais surdos. Para tanto, foram selecionadas teses de doutorado, dissertações de mestrado e propostas de dissertação escritas em português por sujeitos surdos militantes da política surda. A escolha dos materiais de pesquisa deu-se a partir da observação de que os surdos, ao escreverem, trazem histórias de vida que nos permitem ver alguns elementos próprios da comunidade surda. Ancorada nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista e no campo dos Estudos Surdos, foi possível definir algumas ferramentas conceituais que operavam nas narrativas surdas sobre si. Em tais narrativas, a escola, a comunidade, a associação, a família e a universidade apareceram como espaços de constituição de marcas surdas. As marcas culturais que vi constituindo a diferença surda a partir da categoria de análise do espaço/lugar foram a surdez, a luta, a nostalgia de ser surdo, a presencialidade, a temporalidade surda, a língua de sinais, o olhar e o constrangimento surdo. No final da pesquisa, é possível fazer uma provocação aos interessados na área para que as discussões acerca da diferença surda e sobre como ela aparece traduzida e reduzida no currículo escolar sejam retomadas, considerando-se a experiência de ser surdo.

Palavras-chave: narrativa – cultura – diferença – marcas culturais

ABSTRACT

The present research aims at both analyzing and problematizing deaf cultural markers. In order to do that, I have selected doctorate theses, master's dissertations, and dissertation projects written in Portuguese by deaf subjects who have struggled for the deaf policy. The selection of the research materials has been based on the observation that deaf individuals bring life histories to their writings, which enable us to see some elements that are characteristic of the deaf community. Grounded on the Cultural Studies, with post-structuralist inspiration, as well as on Deaf Studies, I have been able to define some conceptual tools that operate in the deaf narratives about the self. In such narratives, school, community, association, family, and university have emerged as places for the constitution of deaf marks. The cultural marks that I have seen as constituting the deaf difference from the analysis category called space/place are deafness, struggle, nostalgia of being deaf, presentiality, deaf temporality, sign language, sight, and deaf embarrassment. At the end of this research, it was possible to provoke those who are interested in this area so that discussions about the deaf difference and about the way it has appeared both translated and reduced in the school curriculum are resumed, considering the experience of being deaf.

Key Words: narrative – culture – difference – cultural marks.

PARTE I

A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Nós surdos nascemos num povo de ouvintes e nos transformamos em surdos. A experiência é este processo que nos passa (Larrosa) e leva a ser o outro surdo. Tudo parte de uma reflexão geral sobre o que o termo surdo dá a entender. Ser surdo numa palavra parece simplesmente se desenrolar. Então parece que o que define o processo de ser surdo não especifica por tempo de formação, de transformação, mas o ato de estar sendo surdo agora. Mas existe o ato de transformação que se desenrola continuamente numa temporalidade, a partir da experiência do estar sendo surdo (PERLIN, 2003, p. 101)

APRESENTAÇÃO

O título *A experiência*, que abre a primeira parte desta dissertação, foi inspirado na epígrafe que abre este primeiro capítulo. Coloquei-me no texto de diferentes formas. Narro como construí este texto fazendo rupturas no caminho e assumindo uma nova forma de olhar para os surdos, para a surdez e para a vida na contemporaneidade. Confesso que estou imbricada no texto desta pesquisa, tanto pela experiência vivida junto aos surdos quanto pela experiência pensada na academia. Assim como Perlin (2003), que se coloca no texto da epígrafe de abertura deste primeiro capítulo, entendo a experiência como aquilo que nos leva a ser.

A dissertação que apresento foi organizada em duas partes. A primeira, chamei de *A Experiência*, numa analogia com a forma como construí a primeira parte do Capítulo 1, partindo da narrativa da minha experiência de vida. Essa parte da dissertação compõe-se de dois capítulos.

No Capítulo 1, *Trajétórias de vida acadêmica, profissional e metodológica*, apresento a trajetória que fiz me aproximando da surdez – entendendo-a como deficiência – como mãe de surdo, como professora especialista em educação de surdos, como intérprete de LIBRAS e mais tarde como militante da causa surda e iniciante na pesquisa no campo dos Estudos Surdos em Educação. Mostro como vou fazendo rupturas nessa trajetória constituída na

cultura surda e passo a olhar a surdez como uma materialidade no corpo surdo. Narro os caminhos que fiz até aproximar-me dessa compreensão da surdez. Mostro que fui instigada a problematizar a temática da cultura surda, por problematizar discursos que circulam definindo a cultura surda, os surdos e a surdez.

As questões de pesquisa que montei a partir de minhas leituras e a partir de minha problematização do que já existia na área da educação de surdos são:

- Como marcas culturais podem ser lidas nas narrativas surdas, escritas em português, quando os surdos falam de si?
- Como vão se enredando saberes sobre os surdos e sendo articulados espaços onde estes se colocam para narrarem-se?
- Como a diferença surda vai se constituindo a partir de tais marcadores?
- Como boa parte das narrativas surdas é feita a partir de lembranças escolares, como práticas escolares aparecem marcando os indivíduos surdos?

Vou articulando, na trajetória de pesquisa, as trilhas que percorri na construção do tema a ser estudado, ou seja, os elos identitários da cultura surda – as marcas culturais que constituem a diferença surda. Descrevo os caminhos que fiz na vida profissional e o movimento que fiz na academia e enquanto estive cursando as disciplinas do curso de mestrado na UNISINOS, partilhando de leituras que me aproximaram do pensamento de autores inscritos no campo dos Estudos Culturais de perspectiva pós-estruturalista e do campo dos Estudos Surdos em Educação. Esses autores, de modo específico, incitaram-me a olhar os surdos dentro de um outro registro, ou seja, como sujeitos constituídos pela linguagem e pelo viés culturalista.

Esclareço que, embora me inspire na experiência pessoal, não dou um tom autobiográfico ao texto, tampouco faço desta narrativa um resgate histórico na minha relação com a surdez e os surdos. Ao contrário, inspirei-me na contingência de acontecimentos que permearam minhas relações com os surdos e na forma como construí, no curso de mestrado, outros saberes sobre eles.

Narro também como me coloquei ao longo da construção teórica e metodológica desta pesquisa, relatando de forma detalhada como defini o material de pesquisa – narrativas surdas de si –, selecionado de textos escritos em português – teses de doutorado, dissertações de mestrado e projetos de dissertação – escritos por um grupo de surdos

escolhidos intencionalmente para que tivessem em comum a causa surda na sua militância – e que, de modo geral, estivessem ligados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

No mesmo subtítulo do capítulo em que faço as amarrações metodológicas, apresento a revisão bibliográfica. Mostro como me aproximei de pesquisas sobre a temática da surdez e de outras pesquisas que, apesar de não serem da área, têm em comum com a minha pesquisa a perspectiva teórica em que estão inseridas. Nessa parte, apresento também as pesquisas dos autores surdos, posicionando-as como material, e retomo as questões de pesquisa e o processo que fiz na construção das categorias analíticas.

Mostro o campo teórico metodológico em que me movimento e as ferramentas analíticas – discurso e narrativa. Apresento, ainda, como os conceitos de cultura, comunidade e diferença aparecem operando no material de pesquisa, dando sentido ao que estava sendo enunciado nas narrativas surdas de si.

No Capítulo 2, denominado *A centralidade da cultura: formas de viver a condição de ser surdo*, aprofundo a discussão sobre os diferentes modos como podemos nos colocar para falar sobre os conceitos de cultura e de diferença. Exploro também, nessa parte do texto, as primeiras categorias analíticas que encontrei, apresentando-as por meio da análise do *corpus* da pesquisa. Esse primeiro agrupamento de categorias é o espaço/lugar da escola, da família, da comunidade, da universidade e da associação. Essas categorias, articuladas com as categorias analíticas finais, estão permeando esta pesquisa. As categorias finais que identifiquei são: marcas culturais, presencialidade, olhar, temporalidade, surdez, língua de sinais, luta, nostalgia surda e constrangimento. Nessa parte do texto, exploro um pouco mais os espaços da comunidade articulados às marcas surdas.

A Parte 2 – *Articulação de conceitos e enredamento de marcas culturais na diferença surda* – está estruturada com o Capítulo 3 e as considerações finais. Retomo, nessa parte da dissertação, a reflexão sobre o papel da linguagem e o uso que faço dos conceitos de discursos e enunciado num sentido dado por Foucault. Exploro também o espaço/lugar da escola de surdos e da escola especial, articulado com as marcas culturais. Problematizo, ainda, o modo como a escola de surdos tem se colocado na atualidade para ver as políticas inclusivas na educação de surdos, o que, a meu ver, está provocando um apagamento da

comunidade surda. Também procuro provocar o leitor para que retomemos as discussões sobre o papel do currículo escolar no contexto da educação de surdos, olhando as marcas culturais, algo que parece não estar acontecendo na atualidade. São conversas importantes que, num contexto histórico específico, foram estimuladas pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) e pelo movimento político dos surdos – representado pela Federação Nacional de Educação (FENEIS). Nesse sentido, provocaram algumas rupturas com as escolas especiais. Sugiro que sejam repensadas essas questões. A provocação que faço é por entender certa inércia nas discussões junto às escolas de surdos.

Encaminho-me para as considerações finais sobre a pesquisa, colocando as minhas dificuldades, ganhos e experiência de tornar-me pesquisadora. Retomo as questões de pesquisa, provocando o leitor a continuar essa conversa...

CAPÍTULO I

1. TRAJETÓRIAS DE VIDA ACADÊMICA, PROFISSIONAL E METODOLÓGICA

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe (LAROSSA,2004,p.154).

Assim como Jorge Larrosa¹, entendo este momento que vivemos na contemporaneidade pela sensação de que “tudo o que passa está organizado para que quase nada nos passe”. Vivemos em tempos atribulados, por vezes marcados por sensações de medo, angústias, depressões, incertezas e inseguranças.

Numa nova ordem política global, que está sendo chamada por alguns autores de Império² e que conduz a massa consumidora como num concerto global, assistimos ao espaço local se expandir e ao tempo se comprimir numa sensação que nos sufoca – seja pelo excesso de informações, seja pelo “sem tempo” cronológico para acertarmos nossas

¹ Usarei o nome completo do autor ou autora sempre que estiver citando-os pela primeira vez neste texto.

² Michel Hardt e Antonio Negri (2004, p.11) discutem a constituição política do presente, dando ênfase à lógica do império, que, segundo eles, “está se materializando diante de nossos olhos”.

contas com as “dívidas” acadêmicas, profissionais, sociais e familiares. Narrar acontecimentos requer que se reflita sobre a experiência, aquilo que nessa “*overdose*” de informações nos passa. Aquietar-se, pausar e refletir sobre a organização da vida é necessário.

Mostro, neste texto da dissertação de mestrado, como me coloquei ao longo do curso de mestrado e na minha trajetória pessoal para olhar o sujeito surdo e o modo como abandonei a idéia de relacioná-lo com o discurso sobre a surdez numa concepção clínica. Explico, no primeiro capítulo, como hoje vejo a surdez, sem ter de relacioná-la com a falta de audição e/ou a deficiência auditiva. Da mesma forma, narro como compreendi que alguns sujeitos surdos se vêem e se declaram pertencentes a um grupo de surdos que luta para ser reconhecido como tal e que a surdez, para eles, nesse sentido, passa a ser uma marca primeira, ou seja, um traço que permite, entre outros, a construção de elos identitários.

Sei também que, para quem não está tão próximo da discussão acerca do que signifique ser surdo, a deficiência auditiva e a surdez parecem querer dizer a mesma coisa. O abismo que se coloca entre aqueles que se narram como sendo deficientes auditivos³ e aqueles que se narram como sendo surdos é imenso. Enquanto os primeiros lamentam não serem ouvintes, os últimos proclamam a sua diferença, inscrevendo-a nos debates culturalistas.

Procuro entrelaçar a essa compreensão a forma como percorri o caminho acadêmico e mostro os atravessamentos que tive nesse meu percurso das leituras que fiz, do pensamento dos autores de quem me aproximei nessa trajetória, bem como, por que não dizer, da minha experiência pessoal e da minha vida profissional com surdos.

³ Não fiz distinção do conceito de surdo e de deficiente auditivo pelo grau de perda auditiva. A relação que tracei do conceito de deficiente auditivo para nomear os sujeitos identificados e narrados pela cultura dos que ouvem e oralizam foi no sentido de fazer uma aproximação daqueles sujeitos que, a meu ver, num esforço artificial, lutam para compreender a oralidade por meio da leitura labial. Também entendi que os deficientes auditivos se encorajam para manter um diálogo oral e interagir com a sociedade dos ouvintes. Dessa forma, os sujeitos que se identificam com a cultura do som não partilham da convivência com a comunidade surda, nem reivindicam as práticas comuns de acessibilidade vivenciadas pelos sujeitos surdos que se identificam pela língua de sinais, pela presencialidade, pelo olhar surdo, como, por exemplo, o intérprete de LIBRAS em universidades, seminários, congressos, consultas médicas, etc. Sendo assim, não utilizam a língua de sinais como os surdos, nem compartilham da experiência visual, característica própria do sujeito surdo que se reconhece na cultura surda.

Considero fundamental situar, talvez para que eu mesma possa organizar melhor a condução da construção do texto desta dissertação de mestrado, o modo como fui me despindo de idéias universalizantes e como, ao longo dessa construção, rompi com um olhar rígido, estável e centrado no sujeito e na “essência do que é ser surdo”. Hoje, tenho claro que esse era o único foco que eu tinha ao olhar para a educação e para os surdos; era a única perspectiva com que eu via o mundo.

A diferença de olhar que assumi na construção desta dissertação está fundada numa concepção culturalista não-essencialista. Isso me ajudou a compreender e a ler melhor a minha experiência com os sujeitos surdos. Abandonei, no percurso, a idéia de totalidade e o juízo de que havia uma “essência” no sujeito e, nesse sentido, um universal de direitos humanos; compreendi que as regras são constantemente feitas e refeitas.

Segundo Marisa Vorraber Costa (2005, p.212,213), “Tudo que sabíamos sobre nós, os outros e o mundo foi produzido no marco de uma ordem científica asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento”. Hoje Compreendo que essa visão de mundo sustenta o “ideal” de um “futuro” previamente traçado, estável e com promessas de “progresso” – que se fundamenta em “verdades” que foram sustentadas pelo Projeto da Modernidade, e são apoiadas pelas instituições consideradas como pilares do pensamento moderno: o Estado, a Família e a Escola.

As rupturas que fiz ajudaram-me a compreender melhor a sensação de “caos” e instabilidade que instigava a minha própria existência e me desestabilizava quando eu não conseguia “responder” as perguntas que me atravessavam em relação aos sujeitos surdos e sua “cultura surda”. Busco argumento para isso nas palavras de Alfredo Veiga-Neto:

Afinal, mais do que nunca estamos nos dando conta de que a promessa moderna de conseguirmos administrar, programar e controlar efetivamente o devir – o que levou o pensamento moderno a reduzir o devir ao futuro – não se cumpriu e não poderá se cumprir. (VEIGA-NETO, 2006, p.2)

É com esse pensamento e dessa forma que fui ajustando a lente que utilizei e que fui me adaptando a essa maneira diferente de olhar para os sujeitos surdos e para as práticas escolares na educação. É um modo que fui compreendendo esta baseado em rupturas. Uma necessária desestabilização organizou o pensamento e guiou-me nesta trajetória por caminhos antes não traçados – uma possibilidade diferente de olhar para a educação e para cultura dos surdos.

Delineio, neste capítulo, como surgiu o meu interesse pela investigação e como construí o foco nas fissuras que via, conforme fui visualizando as tramas discursivas que se produzem na educação de surdos. Narro, ao longo deste primeiro capítulo, as reflexões que fiz sobre as práticas escolares que me instigaram e sobre o que via enunciado sobre os surdos, sobre cultura e identidade surda na escola. Foram essas questões que começaram a me instigar e que, quando passei a problematizá-las, se transformaram em objeto de investigação para mim. No subtítulo seguinte, narro a forma como me aproximei da temática desta pesquisa pela minha trajetória de mãe de surdo, de professora de surdos, de intérprete de LIBRAS e de militante da causa surda, articulada ao percurso acadêmico que fiz.

1.1 DE MÃE A MILITANTE DA CAUSA SURDA

Minha história com a surdez foi marcada por um acontecimento da minha vida pessoal. Sou mãe de um jovem surdo. Tive clareza de que esse fato por si só não justificava a minha escolha de pesquisa, tampouco pensava que esse fato, por si só, me concederia autoridade para dissertar sobre a temática. Mas, ao mesmo tempo, não tinha como negar que compreendia o “peso” dos atravessamentos de ter também um filho surdo.

Os distintos momentos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica permitiram-me, ao longo da minha trajetória, diferentes possibilidades de olhar os surdos e de aproximar-me deles. A direção de ver a surdez não como falta, nem como deficiência, mas pelo traço que imprime no olhar surdo uma condição diferente de estar e de sentir-se no mundo foi a escolha que fiz até chegar aqui.

Não quero, com isso, que ajuízem que neguei a materialidade da surdez; ao contrário, não neguei isso – o surdo não ouve e pronto! Expliquei apenas que me interessei nesta pesquisa por olhar e problematizar cultura surda, e não a surdez. Não tive nenhum interesse em fazer análises que envolvessem questões relacionadas ao conceito da surdez como algo patológico, nem mesmo pretendi fazer algum estudo que estivesse relacionado ao

conceito já naturalizado na sociedade de surdez como uma deficiência. Portanto, utilizei o relato da minha experiência pessoal em relação à surdez para elucidar minha aproximação com os surdos e para introduzir o texto desta dissertação.

É dessa forma que narro a experiência que inscreveu a surdez em minha vida. Essa experiência está datada e localizada na infância do meu filho. Com a idade de um ano e dois meses, ele recebeu o diagnóstico de surdez bilateral por lesão causada na cóclea por medicamentos utilizados durante uma necessária hospitalização numa UTI neonatal com vinte dias de vida.

Posteriormente ao diagnóstico, os exames que oficializaram o laudo de surdez foram feitos em um hospital no Estado de São Paulo. Na época, em 1982, um médico otorrinolaringologista de Porto Alegre indicava que esses exames fossem feitos naquele estado. Esse médico era tido na cidade como "autoridade máxima" para os "casos" de surdez. Foi a esse médico que recorri quando percebi que havia uma anormalidade na condição de audição do menino. Entendia que seria o campo de saber da medicina que poderia, além de explicar o "problema", trazer de volta a "normalidade" para o corpo incompleto ao qual eu estava sendo apresentada naquele momento, o do meu filho.

Imaginei que o que ocorreu comigo devia ser o que corriqueiramente acontecia com a maioria das mulheres que esperavam da maternidade a alegria de receber um belo bebê normal. Foi para isso que eu me preparei na época e entendo que a maioria das mulheres também se prepara para receber um bebê "normal". Por nenhum momento, desejei ter um filho surdo. Mas ali estava eu naquele momento, carregando nos braços um filho surdo. Nos primeiros momentos desde o nascimento, ele havia me encantado pela sua beleza e aparente "normalidade", mas para mim, a partir daquele momento, ele já carregava uma *marca*; ela ainda não era visível como "anormalidade", mas, em algum instante, se tornaria visível no corpo pelo uso da prótese e na conseqüente fragilidade da oralidade.

O laudo médico que me foi entregue na época incluiu as especificações médicas e técnicas sobre a deficiência, bem como observações pessoais e inferências *pedagogizantes* do médico. Conforme o relato médico, o menino não poderia freqüentar a escola normal, pois estava fadado ao isolamento, e nem mesmo o uso já indicado de uma prótese iria amenizar esse prognóstico. As projeções do desenvolvimento intelectual "normal" do meu

filho acabaram naquele momento por se tornarem quase nulas. A única prescrição era a terapia de treinamento clínico com a fonoaudióloga por um período indeterminado.

Ao retornar de viagem para casa, tinha a sensação de que a marca da surdez como uma falta já era visível. Também havia aprendido que a alegria da maternidade era efêmera. As dúvidas e as incertezas que sempre me mobilizaram em relação à existência agora passavam a ser um potente combustível para que eu desafiasse a possibilidade de aceitar pacificamente o diagnóstico de “anormalidade” e a condição de “incapacidade” imposta pelo médico ao meu filho como sendo de natureza única e categórica.

É, portanto, com uma postura de inquietação que percorro um longo percurso da minha vida na relação com a surdez. É somente aos poucos e num movimento de (re)conhecimento que vou rompendo com algumas das velhas certezas ancoradas em padrões e interpretações da compreensão da deficiência conhecida dos “velhos paradigmas”. A busca por outros olhares permitiu-me focar outras lentes – lentes que, por um longo tempo, foram por mim desconhecidas, mas que, na atualidade, me mobilizam e me aproximam com uma outra postura de um outro modo de ver a surdez e os surdos. É um olhar diferente que hoje reconheço estar em consonância com a teorização proposta neste estudo.

A inserção da surdez em minha vida pessoal e profissional, por um longo período, vinha vendo e (re)produzindo o discurso da deficiência auditiva. No decorrer dos anos, desde o nascimento de meu filho até agora, meu caminho foi marcado por rupturas que me tiraram as certezas e a tranquilidade. Porém, foram essas rupturas que me possibilitaram olhar de outras formas, tanto para os sujeitos surdos quanto para os diferentes campos do saber que, ao descreverem os surdos, os produzem de distintas formas. As rupturas possibilitaram-me também refletir sobre o modo como hoje me vejo em diferentes posições – mulher, esposa, ouvinte, mãe de ouvinte, mãe de surdo, profissional, professora, especialista em educação de surdos, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), militante na causa surda e constituindo-me como pesquisadora no campo dos Estudos Surdos em Educação.

Usei como argumento a meu favor e também para apoiar o meu pensamento um fragmento do texto da tese do pesquisador João de Deus dos Santos (2006), inspirada no pensamento pós-estruturalista. O pesquisador desenvolve sua pesquisa problematizando a

formação continuada para professores. Assim como Santos (2006, p.19), asseguro que “o tema da minha investigação fluiu no meu pensar – e também na minha vida – um pouco como às águas do rio Heráclito: esse tema não tem, necessariamente, uma origem”. Nesse mesmo sentido, não neguei, assim como ele, que também estou imbricada na temática que escolhi para pesquisar. Ela está no meu dia-a-dia, na minha pele, na minha respiração, no meu pensamento, nos meus sonhos, correndo nas minhas veias para, às vezes, impulsionar-me e, em outras, impedindo-me e paralisando-me. Mas, da mesma forma como Santos (2006), não atribuí um ponto de partida para a investigação. A trajetória que marquei nesta dissertação é que determina o meu envolvimento com a temática, não uma origem; por esse motivo, não posso negar que, em muitos momentos desta dissertação, sou a narradora onisciente e intrusa⁴ na escritura do texto.

A aproximação que tive da comunidade surda com um olhar culturalista para os sujeitos surdos aconteceu bem mais tarde, se comparada ao tempo em que estive próxima da temática como mãe de surdo e como professora de surdos. Enquanto pude, talvez por negar ou desconhecer por um longo período uma outra possibilidade de ver a surdez e os surdos, mantive-me afastada deles e da comunidade. Aliás, meu filho sempre foi para mim, até então, um deficiente auditivo – eu não o compreendia como um sujeito surdo. E isso era um dos fortes fatores que não me permitiam ver os surdos como pertencentes a um grupo culturalmente definido; ao contrário, reforçavam para mim, em ambientes clínicos e mesmo escolares, a idéia de que os surdos eram sujeitos que deveriam ser narrados pela deficiência.

A compreensão que eu tinha sobre o que significava ser normal, na média já estabelecida socialmente e também na educação, baseava-se principalmente nas regras preestabelecidas pelo pensamento moderno. Por esse motivo, eu não podia simplesmente aceitar os surdos como sendo normais, pois não os compreendia dessa forma. Os surdos sempre me causavam estranheza, e eu não me sentia bem perto deles. Era, portanto, “natural” para mim que me causassem uma espécie de mal-estar, e é compreensível nessa lógica que também a língua de sinais me provocasse incômodo.

⁴ Trouxe para o texto esta metáfora retirada dos elementos da narrativa na análise literária como comparativo para explicar o meu envolvimento com a temática desta pesquisa. Reconheci esses atravessamentos como decorrentes da minha formação na graduação no curso de Letras e Literaturas da Língua Portuguesa; assim como esse, outros tantos atravessamentos que possuo na minha constituição poderão ser reconhecidos ao longo da escrita desta dissertação de mestrado.

Na continuidade da dissertação, passei a narrar a minha experiência com o ingresso de meu filho numa escola particular⁵ de surdos. Nesse espaço escolar, passei a ter, como mãe, um contato mais freqüente com a comunidade surda. Para mim, havia um misto de curiosidade e vontade de saber que me provocavam aquela “língua exótica” e aqueles sujeitos, que até então eram desconhecidos para mim e com quem, com o conhecimento pela proximidade, eu estava aprendendo a conviver. Eu os via, até aquele momento, como uma “simpática e alegre comunidade”. Era um novo grupo, uma nova comunidade que, de forma agradável, estava nos acolhendo – a mim, ao meu filho e a todos os que partilhavam da nossa família – para conviver naquele ambiente escolar de forma mais significativa.

As circunstâncias, naquele momento, em meados do ano de 1994, iam se configurando de uma outra forma. Passei a ter um outro olhar quando me aproximava dos surdos. Estes, surpreendentemente, já não me provocavam medo e estranheza. Pareciam que haviam deixado de ser estranhos para mim, e isso estava me inquietando.

Numa articulação com o uso que faço de alguns conceitos, procuro fazer uma aproximação do conceito de estranhos, relacionando-o ao impacto que, na época, os surdos me causavam. Nessa aproximação, busquei em Zygmunt Bauman a compreensão e o sentido que o autor dá a esse conceito como forma de argumentar.

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. (BAUMAN, 1998, p.27)

⁵ A Escola Especial Concórdia, hoje Unidade de Ensino Especial Concórdia – ULBRA foi a primeira escola para surdos de Porto Alegre, fundada em 1966. Foi palco de grande parte do que hoje se denomina história dos surdos do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil. Muitos dos surdos que hoje atuam na militância da causa surda foram alunos dessa escola. Da mesma forma que a escola tem o reconhecimento por ter sido pioneira na educação de surdos e na utilização da LIBRAS como língua de transmissão do conhecimento na escola, a universidade ULBRA, que hoje é a mantenedora e administradora dessa Unidade Escolar, também, a meu ver, deve ter o reconhecimento pelo pioneirismo de receber os primeiros alunos surdos universitários da graduação no Brasil e ser, ainda hoje, a universidade que concentra o maior número de surdos universitários na graduação.

Bauman (1998) argumenta que os estranhos são as pessoas que não se encaixam num determinado contexto social e nem mesmo nos saberes existentes para explicá-los, sendo, portanto, sua estranheza relativa ao contexto em que estão inseridos. Mas, ainda segundo o autor, no momento em que passo a ter saberes sobre ele, o estranho deixa de ser estranho e, ao ser conhecido, passa a integrar a norma, podendo ser considerado amigo ou inimigo. Nesse sentido, os surdos, vistos naquele contexto escolar, novo para mim, eram pessoas estranhas na minha compreensão de homogeneidade da estrutura social; em compensação, naquele ambiente de comunidade escolar surda em que eles se relacionavam uns com os outros, os surdos representavam os seus pares. Viam-se como amigos, e não como estranhos.

Relacionei essa compreensão do conceito de estranhos com a sensação dos primeiros contatos que tive com os surdos, por entender que havia relação do sentido que representou, na época, para mim e para minha família, o sentimento de “risco” de estar frente a desconhecidos – nem amigos, nem inimigos, portanto, estranhos. Diante dos surdos, estranhos até então para mim, sentia-me impotente, embora eu fosse mãe de um surdo. Entendia que precisava ter saberes suficientes sobre eles para poder explicá-los a mim mesma e aos outros com quem compartilhava aquela situação. Em desvantagem, colocava-me numa situação, no mínimo, incômoda e constrangedora na presença dos surdos.

Meu entendimento sobre os surdos, na época em que meu filho ingressou na escola de surdos, sofreu transformações e mudou a partir da minha proximidade com eles. Eu já tinha começado a sentir-me em uma situação mais cômoda e segura. Conforme achegava-me a eles, a relação prosperava de uma forma amistosa, numa analogia que hoje compreendo e faço como sendo uma relação exótica e, de certa forma, colonizadora.

Os surdos agiam com simpatia e com muita paciência comigo e com meu filho, na tentativa de familiarizar-nos com a sua língua de sinais e com sua cultura tão diferente. Esforçavam-se para que meu filho e eu pudéssemos ser acolhidos ao circular na comunidade surda. Em contrapartida, empenhava-me para ser uma “colaboradora generosa” daquela comunidade “simpática”. De certa forma, entendi que essa relação também interessava aos

surdos, pois, pela hospitalidade, eles visavam a fortalecer a comunidade. Nesse sentido, também havia uma relação colonizadora da parte deles.

O meu sentimento em relação à comunidade surda nesse processo poderia ser comparado com o processo do colonizador em relação ao colonizado. Se a minha posição inicial em relação aos surdos, que era de estranheza, começa a desaparecer, no lugar dela, surge com força total um grande desejo de revelar o outro, até então considerado exótico para mim. Foi nesse ritmo relacional, que se acelerava de forma progressiva, que surgiu em mim a aspiração e a vontade de saber mais sobre os surdos – vistos muitas vezes, por aqueles que os desconhecem, como objetos a serem desvendados.

Com esse desejo, no ano de 1998, fiz um pedido junto à instituição em que atualmente trabalho – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS)⁶ – para atuar como professora de uma das unidades da instituição – Escola de Ensino Médio Para Surdos Professora Lilia Mazon. Essa foi apenas uma das conseqüências de meu envolvimento com os surdos na época. A cada dia, aumentava a minha necessidade de conhecer melhor os sujeitos surdos. Quanto mais eu era atraída por eles, mais crescia o meu desejo de estar próxima deles; por esse motivo, empenhava-me para fazer atividades junto aos surdos e ainda participar ativamente de capacitações que aconteciam nessa área da educação.

Assim, nesse mesmo ano, após uma resposta afirmativa da instituição, passei a atuar como professora de uma classe de oito alunos surdos da 2ª série do ensino fundamental daquela escola pública para surdos na cidade de Porto Alegre. Essa foi a minha primeira experiência como professora de surdos. Quando iniciei esse trabalho, tinha pouco domínio da língua de sinais, pois até então só tinha feito cursos de LIBRAS que, de modo geral, fazem uma aproximação inicial com a língua. Não possuía saberes sobre as diferenças metodológicas que havia entre ministrar aulas para ouvintes e para surdos. Mas, como a

⁶ Sou profissional desta instituição desde o ano de 1998. Já atuei na instituição como professora do ensino fundamental da Escola de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon, uma das nove unidades que compõem a FADERS. Do ano de 2002 até o ano de 2006, coordenei o Centro de Formação de Profissionais da Educação de Surdos e de Apoio aos Surdos (CAS), implementado pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação, sob responsabilidade da FADERS. Recentemente, assumi a direção administrativa da FADERS.

maioria dos professores que se “aventuram” com alunos surdos sem estar preparados, tinha “boa vontade” para ser professora de surdos.

Entusiasmada pela prática escolar, no ano de 1999, passei a buscar os espaços acadêmicos, o que me possibilitou pensar de forma mais ampla em questões sobre educação de surdos, cultura surda e língua surda. Até então, eu já vinha percorrendo cursos e seminários relacionados com educação de surdos. Desde o primeiro contato que tive com a escola de surdos de meu filho, fui estimulada a fazer isso. Lá, como na maioria das escolas da comunidade escolar de surdos, é de praxe oferecer cursos de língua de sinais aos pais e familiares. A finalidade desses cursos é aproximar a família do contexto escolar. Os cursos também objetivam proporcionar uma maior interação entre os pais e os familiares com o aluno surdo. Na maior parte das vezes, é comum acontecer de as famílias de surdos que têm pais ouvintes desconhecerem a língua de sinais e a existência da comunidade surda.

Quando assumi a posição como professora de alunos surdos, num primeiro momento, meu interesse em relação aos surdos ficou centrado apenas no estudo da língua de sinais. Compreendi que, de certa forma, minha formação acadêmica na área de Letras colaborou para que, na época, eu tivesse o desejo de fazer um estudo mais profundo sobre as questões relacionadas à lingüística da língua de sinais. Em razão disso, passei a freqüentar um curso de formação de intérprete de LIBRAS oferecido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Paralelamente, freqüentava palestras e outros cursos, como, por exemplo, o curso de escrita de sinais – Sign Writing –, que foi oferecido na época pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sendo que Marianne Stumpf, pesquisadora surda sobre a temática da escrita de sinais surda era instrutora do curso. Essa foi uma experiência surpreendente para mim. Tive muita dificuldade em acompanhar a rotina das aulas, junto a um pequeno grupo de pessoas ouvintes que eram minoria em sala de aula (o curso havia sido direcionado principalmente para os surdos); por esse motivo, foi priorizada a compreensão visual na transcrição dos sinais. Também como uma instrutora surda ministrou as aulas em língua de sinais, a relação dela com os alunos surdos fluía, pois a compreensão visual dos sinais passava pelo marcador do olhar. O mesmo não acontecia com os ouvintes. Para mim, habituada com a cultura do som, não fazia muito sentido, tampouco eu conseguia acompanhar com fluidez a descrição

do sinal com o olhar e ao mesmo tempo transcrevê-lo. Dessa forma, tornou-se para mim um aprendizado "artificial" e com muitas dificuldades.

Nesses distintos espaços de convivência com a cultura surda, tive a oportunidade de conhecer mais detalhadamente a língua de sinais e a complexidade que o aprendizado da língua representa. Foi também mediante o curso de intérprete que passei a ter uma maior aproximação com surdos que participavam ativamente da militância surda. Além disso, os encontros possibilitaram-me conhecer mais de perto a FENEIS. O curso de intérprete que freqüentei teve a duração de seis meses, sendo que as aulas eram ministradas sempre nas sextas-feiras e nos sábados, durante todo o dia, na Sociedade dos Surdos⁷. Foi nesse local que tive a oportunidade de ter um maior contato com a comunidade surda.

A Sociedade dos Surdos é o local onde a comunidade surda se reúne costumeiramente, em especial nas sextas-feiras à noite e nos finais de semana. Nesse local, eles compartilham de forma complexa e sem impedimentos a cultura surda. Nos encontros, não costuma haver distinção de idade, de sexo, de posição social e de escolarização. Os surdos, na Sociedade, compartilham a convivência entre os pares, em questões sociais, culturais e esportivas, integrando-se de forma visivelmente comunitária.

A minha primeira reação em relação ao encontro dos surdos na Sociedade dos Surdos foi de total espanto, como é comum acontecer com a maioria dos ouvintes que se aproximam desse ambiente pela primeira vez. Quando os ouvintes se encontram nesse local próprio da comunidade surda, os valores invertem-se. Nesse sentido, são os ouvintes que se sentem excluídos, pois eles, principalmente os que conhecem pouco a língua de sinais, acabam tendo dificuldades de interagir de forma espontânea com os surdos. O sentido que é dado para a deficiência num espaço de experimentação da cultura, como a Sociedade, perde o sentido, pois lá se invertem os sentidos da norma.

Conhecer, portanto, a língua surda não foi o único combustível que me moveu para conhecer um pouco melhor esse outro surdo. Conforme eu ia me aproximando dos surdos

⁷ A Sociedade dos Surdos do RGS (SSRS) está localizada na Rua Salvador França, em Porto Alegre. Foi fundada em 14 de abril de 1962 pelo surdo e então Presidente Levy Wengrover, sucedendo Salomão, que havia fundado a Associação de Surdos Mudos do Rio Grande do Sul em 5 de outubro de 1955, com uma diretoria composta somente por surdos. A Sociedade prioriza, além da convivência cultural, os esportes de modo geral.

militantes na causa surda, conforme minhas leituras dentro dos Estudos Surdos em Educação iam sendo aprofundadas, aguçava-se a minha curiosidade e o meu desejo de querer saber mais sobre eles.

Imaginava que, se conseguisse conhecer mais sobre os surdos, poderia estar em uma condição de proximidade e de "igualdade". Reduzia a compreensão da diferença surda ao domínio da língua de sinais e a alguns marcadores identitários mais "óbvios" para aqueles que militam na causa surda. Acreditava que, com tais saberes, poderia desvendar algumas das questões que me intrigavam na relação com os surdos. Entre essas questões, voltava-me prioritariamente ao dito fracasso escolar que a escola historicamente tem atribuído aos surdos, à compreensão que a escola de surdos tem do currículo surdo e, ainda, aos mistérios que parece ter a língua de sinais para os ouvintes que desconhecem essa língua.

Também acreditava que, ao ter mais saberes sobre os surdos, poderia sair da posição inferiorizada que eu pensava ocupar na relação com eles e com os professores ouvintes com quem eu convivia. Entendia que os professores ouvintes, por estarem envolvidos com a educação de surdos há mais tempo, possuíam saberes sobre os surdos que eu desconhecia e, por isso, tinham condições de "traduzir" a diferença surda. O que eu não percebia é que esses professores olhavam para os surdos pelo viés da surdez e a compreendiam como sendo um problema. Na relação com os surdos, entendia que a sua diferença surda estava centrada na questão lingüística; para isso, imaginava que vinha me preparando com estudos relacionados à língua de sinais.

Nesse mesmo ritmo e com o objetivo de investir na minha formação, no ano de 2000, fiz uma Especialização em Educação de Surdos num curso de Pós-Graduação oferecido pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Tal curso foi elaborado a partir de um projeto que surgiu de uma parceria dessa universidade com o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais Para Surdos (NUPPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse curso, comecei a inquietar-me ao ser apresentada de forma mais sistemática aos discursos do campo dos Estudos Surdos em Educação e, principalmente, àqueles vinculados às produções e pesquisas dos membros do NUPPES.

Fui atravessada, nesse período, por leituras provocativas, subsidiadas principalmente por autores⁸ como Carol Padden & Tom Humphries (1988), Owen Wrigley (1996), Michel Foucault (1989), Homi K. Bhabha (2003), Oliver Sacks (1999), Carlos Bernardo Skliar (1998), Stuart Hall (2001), Alfredo Veiga-Neto (1995) e Jorge Larrosa (2001), entre outros. Essas leituras incitaram-me a olhar os surdos dentro de um outro registro, ou seja, como sujeitos constituídos pela linguagem e pelo viés culturalista. Vale salientar que, ao assumir a linguagem como constitutiva do sujeito, não estou negando a materialidade de um corpo. É sobre a superfície de um corpo que a linguagem é capaz de se inscrever e de ser inscrita.

Paralelamente ao curso de especialização realizado na UNISC, eu cursava, como aluna sem vínculo, disciplinas no PPGEDU da UFRGS. Os seminários avançados de que eu vinha participando priorizavam discussões de textos de Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Emmanuel Levinas e Michel Foucault. É nesse período datado na minha trajetória acadêmica e profissional que minhas certezas se abalam e eu me calo.

Um longo período de silêncio acompanhou-me. Se até então direcionava meu foco de interesse para “descobrir” os “mistérios” dos surdos e buscava por uma “certeza” de que isso fosse possível, agora, ao contrário, as provocações produziam atravessamentos e mostravam: não há mistérios a serem desvendados, não há uma forma única de se pensar e de se olhar os surdos, não há uma única identidade surda, não há grupos de surdos homogêneos, e a luta surda pelo reconhecimento dos surdos é uma luta que se renova em cada integrante surdo.

Os comparativos binários que inevitavelmente eu fazia em relação a surdos e ouvintes enfraqueceram. A certeza e a segurança que eu vinha sentindo como especialista e intérprete estudiosa da língua de sinais estavam fragilizadas.

Atribuí esse silêncio também às provocações que os pesquisadores do NUPPES me fizeram. Entendi que as rupturas que fiz em relação à maneira de olhar para os surdos estão diretamente ligadas ao fato de eu ter me aproximado das discussões que o grupo vinha fazendo. Leitora confessa das publicações desse grupo e de outros textos que ele fez circular, tanto na academia quanto nas escolas de surdos, não é possível negar esses

⁸ Embora eu não estabeleça, nesse parágrafo, uma hierarquia entre os autores e pensadores citados, isso não significa que eu não faça tal distinção entre eles.

atravessamentos. Os pesquisadores do grupo não só contribuíram com as rupturas que fui fazendo, como também me possibilitaram reavaliar os caminhos trilhados até então pelas escolas de educação de crianças e jovens surdos.

A relevância desse grupo que constituiu o Núcleo é notória não só para mim; o NUPPES teve reconhecimento da maioria das pessoas interessadas por essa temática, seja nas escolas de surdos, entre pesquisadores ou na própria comunidade surda. O destaque que dei aqui foi principalmente para o sentido que a comunidade surda atribuiu ao NUPPES. A importância que foi conferida ao grupo pela comunidade surda refletiu-se na (re)construção da trajetória histórica da política educacional de surdos, bem como na (re)escritura da própria história surda narrada pelos surdos. Os surdos, principalmente os ligados à FENEIS, estabeleceram um forte elo de ligação entre a trajetória da comunidade surda e o NUPPES. O marcador histórico que os surdos fizeram é um elo entre o período na educação de surdos que antecede os conhecimentos produzidos pelo NUPPES e um outro período, que entendi como pós-NUPPES, quando o NUPPES foi construtor de pesquisas e produções do campo discursivo dos Estudos Surdos em Educação, estimulou a disseminação da língua de sinais e provocou rupturas na educação.

Afirmo aqui que meu destaque pessoal aos integrantes do NUPPES retrata não só a minha condição de entendimento da importância desse grupo na construção do Campo dos Estudos Surdos em Educação, como também a de muitos outros professores, estudantes, pesquisadores e técnicos que estão ou estiveram envolvidos na educação de surdos. Eles, assim como eu, foram e ainda vão se socorrer com as pesquisas produzidas por aqueles pesquisadores e as produções que foram propositalmente endereçadas e construídas com a finalidade de desnaturalizar verdades cristalizadas na educação de surdos.

Não nego, portanto, os atravessamentos que me foram produzindo nessas discussões e leituras; ao contrário, reforço a compreensão de que fui tocada e de que isso fez diferença, sim, na construção do meu olhar. Os três anos em que vivi próximo aos pesquisadores do NUPPES, participando dos Fóruns de Educação e dos eventos promovidos pelo grupo na condição de intérprete de LIBRAS, lendo suas publicações e ouvindo suas falas como aluna sem vínculo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS foram tempos de

formação que exigiram mudanças na minha forma de olhar os surdos e de pensar sobre eles – e isso fez diferença na minha constituição como pesquisadora em formação.

Na minha trajetória de professora de surdos e, mais tarde, quando estive cursando as disciplinas como aluna especial na UFRGS, aproximei-me de forma voluntária da FENEIS. Tive a oportunidade de participar de muitos eventos que construíram um período rico em acontecimentos para a comunidade surda e que, de certa maneira, atuaram na construção das políticas educacionais para surdos. Muitos desses eventos marcaram a história da FENEIS e a trajetória da comunidade surda.

Um dos eventos marcantes de que participei foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe Para Surdos, em 1999, precedido por um encontro que reuniu somente surdos, o Pré-Congresso Bilíngüe da América. Nesse evento, os surdos reuniram-se para discutir questões pertinentes aos direitos lingüísticos e à educação de surdos. Dessa discussão, resultou o documento que os surdos elaboraram: "Que Educação Nós Surdos Queremos"⁹. Foi um acontecimento marcante para a comunidade dos surdos do Brasil, que aconteceu aqui em Porto Alegre. A estimativa foi de que mais de 1.200 surdos, entre brasileiros e estrangeiros, estiveram juntos em uma caminhada à que aderiram aproximadamente 200 ouvintes simpatizantes da causa; juntos, todos se encaminharam até o Palácio do Governo para entregar suas reivindicações. Conforme diz Gisele Rangel (2004, p.79), pesquisadora surda que participou ativamente desse Congresso, "as comunidades se mobilizam para reivindicarem seus direitos e a melhoria da qualidade de vida: estudo, trabalho. A política surda mobiliza-se para que tenha a oficialização da sua língua". Segundo a pesquisadora (2004, p.80), o Congresso deixou saudades. Conforme suas palavras, "um momento como uma cicatriz onde dentro dele se vê aventura, sofrimento, pedidos de ajuda, se aprendeu muito aqui. Aprendeu-se a conversar, em língua de sinais, com novas pessoas".

Para mim, assim como para muitos dos que lá estiveram, foi uma experiência fascinante ver pela primeira vez um número tão significativo de surdos reunir-se em torno de um tema tão querido a eles, além de ver surdos de outros países palestrarem sobre temas que aqui também já eram problematizados. Intérpretes profissionais de outros países

⁹ Este documento foi muito importante na comunidade surda, pois serviu como um "guia" condutor para discussão sobre a temática em outros eventos que se seguiram; de modo geral, o documento colaborou para a construção de diretrizes para a educação de surdos, principalmente aqui no Estado do Rio Grande do Sul.

acompanhando os palestrantes eram um acontecimento. Isso também contribuiu, ao longo da minha trajetória, para que eu fosse rompendo com paradigmas que vêem a surdez como deficiência, e não como possibilidades.

Em 2001, aconteceu em Caxias do Sul o Seminário Nacional Surdos: Um Olhar Sobre as Práticas de Educação. Esse seminário foi muito curioso, pois não havia intérpretes de LIBRAS. Foi somente no momento da abertura do evento que intérpretes traduziram as falas para as autoridades locais que ali estavam presentes. O seminário foi organizado somente pelos surdos. Durante três dias, direcionaram as discussões sobre a educação de surdos por grupos temáticos. Poucos ouvintes aventuraram-se a permanecer no evento durante os três dias. Confesso que esse foi um daqueles momentos em que me senti em desvantagem perante os surdos. Particpei, em alguns momentos, enfrentando muitas dificuldades em relação à língua de comunicação. Em cada nova experiência que eu vivenciava com a comunidade surda, renovava-se para mim o entendimento de que havia uma complexidade na compreensão da LIBRAS e da cultura surda que não se restringiam apenas ao conhecimento da língua.

Para mim, é importante mencionar esses eventos de manifestações políticas dos surdos, pois também marcaram minha trajetória. Minha participação nesses eventos, mesmo que isso ainda não fosse claro na época, já tinham a marca da militância para mim. Não considerei, na construção desta dissertação, que esses eventos devessem constar aqui como se eu estivesse apresentando um currículo, mas, de forma significativa, considero que foi também com esses conhecimentos que construí interrogações que me conduziram nesta trajetória de pesquisa. Não saberia eleger, dentre tantos acontecimentos pessoais, profissionais, acadêmicos e de militância, uma hierarquia de importância na minha constituição.

O Iº Seminário Para Discussão de Políticas Públicas Para Surdos, em 2002, articulou a comunidade surda, representada pela FENEIS, com os gestores públicos, para discutirem quais políticas as Secretarias de Estado pensavam para os surdos. Seguindo, na época, os moldes de uma efervescência do movimento político em prol da causa surda, em 2003, foi marcante a presença da FENEIS na Tribuna Popular da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre como estratégia para dar visibilidade ao movimento em prol da Regulamentação da LIBRAS em todas as instâncias de governo. Num entendimento da comunidade surda de que o movimento precisava se renovar, foi articulado o Iº Encontro de Líderes Surdos no Rio

Grande do Sul, nos dias 3 e 4 de junho de 2005, quando se reuniram em torno de 400 surdos do RGS para discutir Políticas de Lideranças Surdas. Foi em 2005 que aconteceu o Iº Encontro Estadual Sobre Políticas Educacionais Para Surdos do Estado do Rio Grande do Sul. Mais uma vez, foi emocionante a adesão pela comunidade surda ao evento, em torno de 1.000 surdos de todo o estado organizaram-se para, juntos, entregarem ao Secretário de Educação da época e à representante da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) o Documento indicativo da "Política de Educação de Surdos do Estado do Rio Grande do Sul". Tal documento, de certa forma, "nasceu" no ano de 1999, no Pré-Congresso Bilíngüe da América, que antecedeu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe Para Surdos. Também as autoridades presentes receberam outros documentos elaborados pela comunidade surda, representada pela FENEIS, sobre cultura e arte, nos quais os surdos reafirmaram a reivindicação de legendas também em filmes nacionais, acessibilidade visual universal e acesso à saúde.

Foi também por essas razões e outras tantas que enumerei nesta dissertação que a escolha que fiz, ao ingressar no Curso de Mestrado de Educação na Linha de Pesquisa "Currículo, Cultura e Sociedade" da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), não ocorreu de forma aleatória. Ao contrário, a escolha foi endereçada à orientação da Professora Doutora Maura Corcini Lopes¹⁰, pelo desejo que eu tinha de restabelecer o vínculo com as discussões que um dia me calaram e que, num segundo momento, agora com a compreensão da maturidade acadêmica, me reconduziram à reflexão.

É assim, portanto, que me reconheci e me movimentei como pesquisadora em formação, dando a virada no modo de olhar, agora com lentes ajustadas para outro foco, para a valorização da experiência visual do sujeito surdo e para o olhar culturalista sobre o sujeito surdo. É, então, desse modo que me inscrevo na pesquisa em educação.

¹⁰ Maura Corcini Lopes é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, tendo produzido suas pesquisas relacionadas à temática dos surdos. Ela também teve relevante participação na constituição do NUPPES e atualmente é a Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), que reúne integrantes do NUPPES. Estas, aliadas pelos seus interesses de pesquisa, jamais se distanciaram, apesar de estarem separadas institucionalmente, principalmente pelo destaque que cada uma delas teve em suas trajetórias acadêmicas. A Dra. Maura é graduada e tem especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Suas publicações são relacionadas, de modo geral, ao tema "surdez e educação". Sob sua tutela, retomei, no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), na UNISINOS, as leituras e discussões teóricas de autores que já haviam me mobilizado para a reflexão; participei desse grupo desde o ano de 2004.

Incluo, neste período de maturidade, meu envolvimento como militante do movimento político da causa surda, pois assumi, no ano de 2004, junto com outros dois diretores surdos, a gestão atual da FENEIS. Minha experiência anterior havia sido em 2002, quando assumi pela primeira vez um cargo ligado à Federação, até o ano de 2004, coordenando o Grupo de Intérpretes de LIBRAS na FENEIS.

Essas e outras experiências proporcionaram-me uma maior inserção na comunidade surda. Sei também que foram esses lugares que me colocaram mais próxima da militância da política surda e que, nesse sentido, me aproximaram da compreensão da diferença surda. Isso possibilitou que eu colocasse em jogo todos os saberes que havia construído sobre os surdos até então.

Os anos em que estive próxima da comunidade surda que milita pelas causas surdas na FENEIS foram importantes na minha trajetória. Essa experiência enriquecedora ajudou-me, dando subsídios para que eu pudesse pensar também sobre as questões que me instigaram tanto na academia quanto na escola e que se transformaram em problema de pesquisa para mim. A proximidade com as causas surdas auxiliou-me a refletir sobre experiência que vivenciei na construção desta dissertação.

Mas isso, de forma alguma, coloca-me em posição de especialista sobre o assunto, assim como o fato de ser mãe de surdo não me confere superioridade para falar sobre a surdez e os surdos. O comprometimento com a militância política da FENEIS trouxe-me maior responsabilidade e compromisso perante a comunidade surda.

Nesse sentido, julgo relevante reafirmar que não pretendi, com minha narrativa, marcar acontecimentos para regatar o histórico da comunidade surda, nem mostrar um possível “progresso” na minha construção pessoal. Minha intenção foi buscar na memória acontecimentos que imprimiram marcas na minha constituição como pesquisadora e que, de modo geral, me conduziram nos caminhos da pesquisa.

Nesta primeira parte do texto, apresentei ao leitor a forma como me inscrevi no tema. Sei o quanto estou imbricada na temática que escolhi para pesquisar. Mas procurei tomar as devidas precauções de fazer distinção no momento da escritura desta dissertação. Compreendi as várias posições de mobilidade identitárias que assumi. Mesmo assumindo que

estive no centro da militância política da causa surda, afirmo que não foi esse o tom que pretendi dar ao meu estudo.

Neste capítulo, narrei o modo como me coloquei ao longo da construção teórico-metodológica desta pesquisa, relatando de forma detalhada como fui definindo o material de pesquisa e como, depois de lê-lo a exaustão, fui assumindo estratégias de organização e de formação de categorias de análise.

Os leitores poderão acompanhar comigo o movimento que fiz nesta pesquisa para visibilizar as categorias, que foram enunciadas pela recorrência em que as via nas narrativas surdas de si. Esse primeiro movimento que fiz na análise do *corpus* da pesquisa produziu as categorias que denominei de espaço/lugar. Tais categorias permeiam o texto na continuidade da dissertação. Elas são o espaço/lugar da família, o espaço/lugar da escola, o espaço/lugar da comunidade, o espaço/lugar da associação e o espaço/lugar da universidade que, na continuidade da pesquisa, me conduziram às categorias analíticas finais, que denominei de marcas surdas.

1.2 AMARRAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao longo do tempo de estudos, foi possível responder algumas das minhas indagações, mas, terminado o tempo desta pesquisa, outras indagações surgem.

Na caminhada de construção desta dissertação, fui criando trilhas que não estavam previamente traçadas. Aos poucos é que vou me familiarizando com elas. Em muitos dos momentos desta pesquisa, percorri sozinha os caminhos que tracei, por vezes, com sofrimento, lágrimas e alguns “ferimentos”, dos quais levarei marcas comigo. Por vezes, percorri esse caminho de “mãos dadas” e junto com o meu grupo de pesquisa. Esses foram momentos de intensa emoção, em que o que importava eram as discussões teóricas motivadas pelas produtivas leituras feitas nos grupos com os quais tínhamos afinidades.

Por esse motivo, não posso deixar de reconhecer as inferências das discussões feitas em grupo que vêm atravessadas no meu texto. Traço uma relação dessa experiência com o que é dito por Larrosa no texto onde ele discorre sobre o ato do estudo:

O estudante escreve o que leu, o que, ao ler, fez-lhe escrever. Lê palavras de outros. Põe-se em jogo em relação a um texto alheio. Entende-o ou não, agrada-lhe ou não, está de acordo ou não. Sabe que o mais importante não é nem o que o texto diz, nem o que ele será capaz de dizer sobre o texto. O texto só diz o que nele se lê. E o que o estudante lê não é nem o que compreende, nem o que lhe agrada, nem o que concorda com ele. No estudo, o que conta é o modo como, em relação com as palavras que lê, o estudante vai formar ou transformar suas próprias palavras. As que ele lê, as que ele escreve. Suas próprias palavras. As que nunca serão suas. (LARROSA, 2003, p.61)

Compreendo esta dissertação como um texto de várias "mãos". Assim como Larrosa, entendo que as palavras aqui impressas nunca serão somente minhas. Fui construindo este texto e, ao mesmo tempo, constituindo-me pesquisadora e autora em formação pelos atravessamentos que mencionei, pelas leituras que fiz e, por que não dizer, também pela minha experiência pessoal como mãe e militante e minha vida profissional com surdos.

Mas esta dissertação, além de estar marcada por meus atravessamentos pessoais e acadêmicos, também está marcada pelas diferentes mãos de companheiras de pesquisa que estiveram no meu percurso de formação no curso de mestrado, além da mão da orientadora, é claro, que me guiou na pesquisa e na escrita desta dissertação. Foram todos esses atravessamentos e trajetórias que atuaram nos caminhos que segui na construção desta pesquisa. Muitos desses percursos alegraram-me a alma, e outros tantos foram atalhos por onde encontrei muitas dificuldades. Dessas dificuldades, elegi o "tempo" como meu grande inimigo.

Difícil foi o "tempo" cronológico para terminar a escrita desta pesquisa. Um "tempo" que não foi o mesmo do meu tempo de escrita, tampouco foi o tempo possível para constituir-me como pesquisadora. O tempo cronológico foi meu grande inimigo, por vezes excluindo-me pelo "tempo" regulador da academia.

Segundo Roberta Acorsi,

Tempo. Algo inquestionável como afirmava Kant. Algo dado, natural, definitivo, determinado, que não pode ser tocado, visto, ouvido, apenas sentido, marcado e controlado. O que é o tempo? A difícil definição do que é o tempo, ou melhor, do que entendemos sobre o tempo, ou por tempo, foi colocada de uma forma muito interessante por Santo Agostinho, quando diz que "Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é. Quando me perguntam, não sei". (ACORSI, 2006, p.32)

De acordo com Acorsi, pesquisadora que tem investigado os conceitos de tempo e espaço, estes são conceitos naturalizados na Modernidade. A estratégia para capturar e

controlar o tempo e o espaço foi possível, segundo a autora, pela invenção do “relógio mecânico”, do “calendário único”, dos “mapas” e do “sistema métrico” – invenções modernas que, conforme Acorsi (2006, p.33), tornam “possível o controle do tempo e do espaço, padronizando e regulando a vida dos sujeitos”.

A autora diz que o tempo da Modernidade se distancia do tempo da Pré-Modernidade, quando “a vida era regida pelos fenômenos naturais e tempo e espaço” eram “determinados por saberes cotidianos”. O sentido do tempo da vida da Modernidade dá-se pela regulação dos múltiplos diagramas que vão se constituindo e que capturam o sujeito num tempo e num espaço hierarquizado por categorias.

É desse “tempo” que falo, o do relógio, tic-tac...tic-tac... Ele que capturou o meu tempo de escrita. Durante a construção desta dissertação, foi esse “tempo” que sufocou o meu tempo de escrever, ler, estudar e analisar. Dificultou o meu tempo para assimilar saberes e chocou-se com o “tempo” necessário para que eu pudesse cumprir as tarefas e compromissos assumidos na vida profissional. Foi muito difícil conjugar esses tempos. Foi necessário roubar desse “tempo” o tempo para dedicar aos filhos, pois, mesmo crescidos, eles demandam um tempo de mãe. Faltou muitas vezes “tempo” para ser mulher, para ser companheira, para ser militante.

Esse tempo da pesquisa e esse tempo de ser pesquisadora são diferentes para cada um que se aventura numa pesquisa. São tempos diferentes para a maturação, necessários para quem gesta – e o faz como um feito memorável, como uma proeza. Foi em meio a esses paradoxos de tempo que realizei esta pesquisa.

Essa preocupação com o “tempo” interferiu nas decisões que tive de tomar já no início do curso, quando estabeleci a forma como iria compor o material de pesquisa. Não tinha dúvidas, desde o começo do curso, de que utilizaria narrativas surdas para analisar. Apenas não havia decidido de que forma essas narrativas seriam.

Optei, junto com minha orientadora, por trabalhar com narrativas produzidas por sujeitos surdos. Entendíamos que muitas eram as formas de se produzirem narrativas; uma delas poderia ser a de entrevistas, em que os sujeitos da pesquisa fossem convidados a falar de si. Tínhamos presente a idéia de que, se trabalhássemos com entrevistas, precisaríamos de filmadora para poder capturar o que estava sendo dito pelos sujeitos em língua de sinais. Depois de entrevistar e filmar, teria que fazer a tradução do que era colocado em língua de

sinais pelos sujeitos surdos; enfim, concluímos que todos esses desdobramentos ocupariam muito tempo de dedicação antes que eu pudesse me debruçar sobre as análises de meus materiais. Além disso, concluímos que fazer a tradução de tais narrativas para o português seria uma intervenção direta nos dizeres surdos. Como capturar narrativas surdas sem passar pelo processo de tradução? Tal questão acompanhou-nos por longo tempo, até que admitimos que qualquer forma de registro surdo teria que passar por uma tradução. Considerando a dificuldade que eu teria para dedicar-me às filmagens e às traduções, decidimos, então — eu e minha orientadora —, pensar em outra possibilidade de obtermos materiais para a pesquisa.

Foi lendo dissertações e teses de autores surdos que pude ver que estes, ao falarem de seus objetos de pesquisa, se colocavam como surdos em seus textos. Comecei, então, a buscar textos escritos por autores surdos; cheguei a solicitar para pessoas surdas que conhecia que me mandassem por *e-mail* histórias vividas por elas ao longo de suas vidas. Alguns dos *e-mails* que mandei retornaram com respostas, outros não. Tal acontecimento colocava-se como um empecilho para a pesquisa. Além disso, a questão de a narrativa surda ser escrita em português continuava nos atormentando. Por questões que julgamos éticas, decidimos deixar os *e-mails* como forma de obtenção de narrativas surdas e optamos por trabalhar com monografias, dissertações e teses de autores surdos, textos que eu já vinha lendo desde o meu ingresso no curso de mestrado.

Acreditamos que, embora os surdos, na reconstituição da história surda, acusem os ouvintes de utilizarem uma modalidade lingüística oral para colonizar e digam que a exigência do português escrito do surdo seja uma dessas formas de colonização, a escrita parece ter se mostrado útil tanto para as pesquisas no campo da educação de surdos quanto para os próprios surdos.

A tecnologia de acessibilidade que, na contemporaneidade, é colocada a favor dos surdos, de modo geral, tem colaborado para que eles cada vez mais busquem por outros surdos, utilizando *sites* da internet para interagir com a comunidade surda global. Os surdos também interagem pela escrita do português quando se comunicam nas mensagens pelo celular e quando utilizam o telefone para surdos¹¹.

¹¹ TDD é o nome do aparelho de telefone para surdos. Ele se constitui num aparelho diferente do utilizado pelos ouvintes, pois não possui fone, e a base tem um teclado com um visor. Nesse teclado, o surdo, depois de discar o número 142 da CISO/Central de Intermediação Surdo-Ouvinte, tecla a

Os surdos também têm se colocado em textos de livros, lado a lado com os ouvintes, com seus artigos publicados no meio acadêmico. Por meio da escrita, os surdos estão entrando em diferentes espaços e possibilitando que outros surdos, de forma não-presencial, possam ter acesso à forma surda de ver e estar no mundo. Por essas e outras razões que aqui não enumerei, julguei, junto com a minha orientadora, que seria relevante que os materiais de minha pesquisa fossem textos escritos em português.

Os textos de teses, dissertações e projetos de pesquisa que selecionei como material desta pesquisa e que, na seleção de narrativas, compõem o *corpus* foram produzidos por surdos que têm envolvimento com a militância na política surda. Não foi ao acaso que agrupei esses textos. A busca por eles foi intencional. Preferi trabalhar com materiais de surdos que tivessem em comum o interesse pela política da causa surda e que, preferencialmente, estivessem de algum modo ligados à FENEIS e à militância surda.

Dos 11 textos que selecionei desse grupo seletivo de sujeitos, busquei agrupá-los, primeiramente, por tipo de produção. Entre eles, estão dois textos que são teses de doutorado, sete textos que são dissertações de mestrado e outros dois textos que são propostas de dissertação de mestrado. De um desses sujeitos surdos, possuo a proposta de dissertação, a dissertação e a tese de doutorado.

Dentre as pesquisas que destaquei, oito delas foram produzidas na UFRGS. Quatro dos sujeitos surdos participaram como membros do NUPPES no período em que lá desenvolveram suas pesquisas. Cinco sujeitos surdos são oriundos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, e um deles é procedente do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da mesma universidade. Dentre os sujeitos surdos dessas pesquisas, três deles são gaúchos que atualmente residem em Florianópolis, sendo que dois desses trabalham na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como professores universitários. Dentre os outros três, dos que produziram suas

mensagem que deseja encaminhar. Se a comunicação for com um ouvinte, a telefonista mediadora recebe por computador a mensagem do TDD emitida pelo surdo e a emite verbalmente ao ouvinte; este, por sua vez, repassa a mensagem oralmente à telefonista mediadora, que a repassa por computador ao surdo, que a lerá no visor do seu TDD. Caso a ligação seja entre dois surdos, as mensagens serão digitadas diretamente nos TDD e recebidas e emitidas via computador pela telefonista mediadora. Essa comunicação também pode acontecer através de dois aparelhos de TDD, sem a intermediação da telefonista. Atualmente, conforme o Decreto 5.296, de 3 de dezembro de 2004, Art.49, parágrafo I, existe a obrigatoriedade que sejam instalados 2% de telefones TDD públicos nos estados pelas companhias de telefonia pública. Para que a comunidade, escola ou entidade pública no RS tenha instalado um aparelho TDD, deve entrar em contato com a FENEIS.

pesquisas na UFSC no Programa de Pós-Graduação em Educação e Processos Inclusivos, um reside no Paraná, um mora em Goiânia e um outro reside em Santa Maria, sendo atualmente docente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dentre os que residem no Rio Grande do Sul, dois deles estão em Porto Alegre e também estão envolvidos com docência em universidades privadas, e um outro é professor do município de Porto Alegre.

Uma outra questão em comum que encontrei nos textos que selecionei para compor os materiais da pesquisa é que todos os autores se colocam nos textos que escrevem a partir de suas histórias de vida. Ao narrarem-se, eles mostram formas de ser e de experienciar a surdez — elementos centrais para meu estudo. A escolha desse material fez a diferença em minha pesquisa, pois esta é a primeira investigação de que temos notícia que se ocupa de analisar produções acadêmicas dos surdos, buscando nelas narrativas de si.

O meu interesse ao olhar para esses textos e para as narrativas surdas nos textos em português não teve a intenção de (re)construir ou estabelecer linearidade na história dos surdos; também não foi com o propósito de fazer afirmativas sobre as questões referentes à cultura surda e às marcas culturais, como se elas fossem conseqüências do “progresso” ou da “evolução da história” dos surdos. Tampouco tive a intenção de emitir juízo sobre o conteúdo das pesquisas que para mim serviram de material de pesquisa. Ao contrário, busquei dar foco às narrativas de si que extraí dos textos das pesquisas dos surdos, com o objetivo de dar sentido ao que vi sendo enunciado sobre a cultura e a diferença surda. Fui instigada para isso principalmente por problematizar discursos que circulam definindo a cultura surda, os surdos e a surdez – discursos que, na atualidade, se engendram em especial na escola de surdos.

O conceito de discurso, portanto, ocupa o lugar de ferramenta analítica na pesquisa. Junto com ele, ao ler exaustivamente os textos surdos, buscando por narrativas de si, vi operando sobre o que lia outras ferramentas que me permitiram dar sentidos ao que estava sendo narrado. Refiro-me aos conceitos de identidade, comunidade, cultura e diferença. Trazendo literalmente as palavras de Veiga-Neto (1995, p.17), é “Foucault quem nos alarga o conceito de teoria para um instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permite orientar nosso conhecimento e nossa investigação”.

Segundo Esther Diaz (1993, p.16), Foucault considerava a teoria como uma caixa de ferramentas que permite ao pensamento criar condições para operar sobre determinada “realidade”. Trata-se de ferramentas que “estabelecem diagnósticos sobre o presente, sobre

as complexidades do real, sobre o concreto. Qualifica realidades parciais, locais, situadas. Analisa processos, acontecimentos, sucessos¹²”.

Sobre a materialidade do corpo surdo, estão inscritas verdades construídas culturalmente. Verdades operadas a partir de ferramentas/conceitos que definem e criam coisas conforme vão ganhando expressão e sentidos na linguagem. Não há uma essência surda que encontrar. Mas há experiências compartilhadas por um grupo de pessoas que, ao produzirem e serem envolvidas por saberes sobre a condição de ser surdo, ao inventarem uma língua particular e, por fim, ao se subjugarem às próprias verdades criadas culturalmente sobre si, forja a surdez em uma experiência visual e o ser surdo como expressão de uma diferença étnica.

Costa problematiza esses deslocamentos:

A centralidade da cultura deslocou o eixo das preocupações teóricas contemporâneas, e não podemos mais fazer de conta que temos as rédeas nas mãos. Nossas posições de sujeito foram irremediavelmente abaladas e somos, cada vez mais, subjetivados, sujeitados, enredados nas tramas da cultura. (COSTA, 2005, p.211)

Tais tramas são constituídas a partir dos significados que atribuímos às práticas sociais, às materialidades existentes e aos elos que estabelecemos entre as práticas.

Vincular cultura à linguagem é uma possibilidade que pode ser pensada desde o que denominamos de virada lingüística – Ludwig Wittgenstein (1979). Segundo as palavras de Mauro Lúcio Leitão Conde (1998, p.140), “Wittgenstein nos mostra que não é partindo do mundo que construímos a linguagem, mas, contrariamente, a linguagem que constrói o mundo”.

Essa maneira diferente de compreender e de situar a cultura, vinculada à virada cultural e associada a mudanças nas formas de conceber a linguagem, possibilita-nos pensar de formas diferentes como nos constituímos naquilo que somos no presente. Possibilita-nos também entender como os sujeitos surdos passaram a ser narrados e a narrarem-se dentro de uma perspectiva cultural. Cultura e linguagem, nesse sentido, estão estritamente

¹² “Establece diagnósticos sobre el presente, sobre las complejidades de lo real, sobre lo concreto. Califica realidades parciales, locales, situadas. Analiza procesos, acontecimientos, sucesos. El suelo de este pensamiento no es eterno ni seguro. Es temporal e inestable”. (DIAZ, 1993, p.16)

relacionadas à constituição do sujeito e, dessa maneira, relacionadas ao sujeito surdo vivente na comunidade surda.

Essa forma de compreensão permitiu-me fazer articulações com autores que transitam pelo campo dos Estudos Culturais e que se dedicam a articular esse campo de estudos com a educação. Dentre eles, destaquei autores como Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer, que nos têm convidado a refletir sobre a virada cultural como um ponto fundamental para pensarmos sobre a educação e sobre aquilo que se tem dito sobre a cultura na atualidade. Esses autores convocam-nos a olhar para pensadores como Stuart Hall (1997), que nos sugerem o acontecimento da virada cultural como uma transformação e uma reviravolta do conceito da cultura. Segundo a afirmativa desses autores, é preciso atentar para o seguinte:

Analistas contemporâneos da cultura chamam a atenção para a ocorrência de uma "revolução cultural", ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Essa centralidade da cultura – ressaltada entre tantos pensadores, como Stuart Hall, Fredric Jameson, Nestor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey – tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada "virada cultural". (COSTA, SILVEIRA & SOMMER 2003, p.38)

Esse processo está presente na contemporaneidade, tanto na comunidade surda quanto em qualquer outra organização social com especificidades culturais. A trama social deve ser vista como um conjunto de práticas que são significadas, sentidas, vividas e experimentadas pelos sujeitos na convivência com seus pares, dando sentido para as identidades na cultura.

A articulação do pensamento dos autores permite-nos pensar que:

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.54)

Questões sobre a cultura surda, o movimento político surdo, língua materna, representação e identidade surda estão presentes hoje em muitas pesquisas. Algumas

dessas pesquisas são originárias de diferentes áreas do saber, porém, para serem caracterizadas como estudos no campo dos Estudos Surdos em Educação, necessitam trazer para o centro de suas reflexões a compreensão da surdez como uma marca cultural e o olhar como uma diferença surda. Isso significa a leitura da surdez com a presença do olhar, e não com a ausência da audição. Muito embora todos aqueles que fazem estudos específicos na área saibam que a história surda está marcada pelos estudos oriundos da audiologia, esta não pode servir para que compreendamos a diferença cultural surda.

Busquei conhecer produções que abordam os surdos, a cultura surda e a educação surda sob um enfoque social, antropológico e cultural. Fiz um longo investimento durante os dois anos de mestrado, e mesmo antes de iniciá-lo, na busca e na separação dos autores que poderiam ser meus parceiros na problematização que fiz sobre o meu tema de pesquisa. Imaginei que poderia ser importante mostrar aos leitores um breve panorama das produções realizadas no campo da educação e da lingüística e também procurei mostrar a produção surda no campo da educação. Fiz essa separação nos subtítulos seguintes com o objetivo de marcar a diferença entre os autores ouvintes que utilizei para instrumentalizar minhas análises e para apontar o campo teórico em que me movimentei e os autores surdos que utilizei como sujeitos produtores do material desta pesquisa.

1.2. 1 AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, DA LINGÜÍSTICA E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Foram úteis para a construção desta pesquisa as teses de doutorado e dissertações de mestrado que elegi para a revisão bibliográfica. Algumas delas estão entre as que representam hoje uma parcela significativa das principais pesquisas dirigidas aos Estudos Surdos em Educação articuladas aos Estudos Culturais e aos Estudos Pós-Estruturalistas.

Busquei subsídios nas contribuições de pesquisadoras como Adriana da Silva Thoma (2002), Maura Corcini Lopes (2002), Márcia Lise Lunardi (2003) e Liliane Giordani (2003), entre outros estudiosos que realizaram pesquisas na área da educação de surdos. Essas

pesquisadoras, de forma significativa e especial, contribuíram para que fosse possível a construção desta pesquisa.

Além desses textos, amparei-me também em outros autores/pesquisadores que, embora não investiguem no campo da educação de surdos, se dedicam a pensar e problematizar verdades absolutas que posicionam sujeitos que não se enquadram em posições ditas de normalidade, tidos como anormais, desviantes, problemáticos, não-aprendentes, com problemas sociais, etc. Tais estudos foram relevantes na construção desta dissertação, ajudando-me a olhar para as narrativas destes sujeitos quando busco a presença do outro no que é dito por eles.

Delci Knebelkamp Arnold¹³ (2006), pesquisadora integrante do GEPI, ao analisar discursos que circulam nos documentos de atendimento e encaminhamento do Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem (SIAPEA) em São Leopoldo, possibilitou-me pensar nas muitas narrativas dos sujeitos surdos que possuem marcas de atendimentos clínicos e pedagógicos. Arnold, em seu estudo, defendeu a idéia de que o indivíduo dito não-aprendente é colocado pela norma escolar num estado permanente de corrigibilidade e de que é a média escolar que inventa e posiciona esse indivíduo a corrigir. A pesquisadora considera que as condições de possibilidade que inventaram o não-aprendente na escola inventaram também a necessidade de especialistas para a recuperação desse sujeito, bem como diferentes olhares sobre estes na família, entre amigos, etc.

A linguagem que cria verdades e posiciona sujeitos em determinadas tramas é constituída na confluência de distintos campos de saber historicamente articulados entre si. Culturalmente, a linguagem é capaz de inventar (a)normalidades e de produzir deslocamentos, dependendo dos saberes articulados e de práticas sociais envolvidos em determinado tempo e espaço culturais.

A grande maioria das pesquisas em educação que investiguei contém trabalhos que narram a surdez tendo por perspectiva uma concepção clínica. São pesquisas que discutem a

¹³ A dissertação de Delci Knebelkamp Arnold tem como título DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O ESTADO DE CORRIGIBILIDADE NA ESCOLA PARA TODOS; foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

educação de surdos e dão ênfase à deficiência auditiva e destaque ao comparativo binário: surdo X ouvinte.

Embora a pesquisa que fiz aponte para a evidência de que os surdos precisam resgatar o ouvinte para se narrarem e de que a surdez – como marca culturalmente significativa – é um elo que aproxima uns e afasta outros, abandonei neste estudo a discussão sobre o “ouvinte normal” como sendo o outro do surdo. Não entendi que fosse relevante para esta pesquisa preocupar-me com questões pertinentes à compreensão da concepção clínica sobre a surdez, diferindo, dessa forma, do interesse de investigação do maior número de pesquisas que encontrei sobre educação de surdos.

Com esse argumento, justifico o fato de não ter dado foco, na revisão bibliográfica, para pesquisas fundadas em concepções que vêem a surdez como um problema e o sujeito surdo como um deficiente da fala. Isso não significa que eu passe a ignorar a surdez; quer dizer que sou capaz de entendê-la como materialidade no corpo surdo sobre a qual a diferença surda também se constitui.

Muitas outras pesquisas são oriundas de diferentes campos de saber, como as feitas no campo da lingüística, mediante estudos que versam sobre a aquisição da linguagem ou, ainda, estudos sobre a língua de sinais, englobando as inferências da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e social dos surdos. Esses estudos têm mostrado o caráter cultural implicado na construção e renovação dos saberes sobre a LIBRAS. Pesquisadoras como Lodenir Becker Karnopp (2004) e Ronice Muller de Quadros (1997), entre outras, expressam a importância da língua de sinais e da vida cultural no desenvolvimento do surdo e na vida em comunidade surda.

Esses textos que mencionei aqui fazem parte de alguns dos estudos a que me referi e apresentam em comum com o meu interesse um olhar culturalista para os sujeitos surdos. Selecionei, entre algumas das pesquisas com que tive contato, as de Karnopp (1994) e Quadros (1995) para mencionar.

A dissertação de mestrado apresentada na PUCRS por Quadros (1995), foi intitulada *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua brasileira de sinais e reflexos no processo de aquisição*. A autora aborda o processo de aquisição da L1

(primeira Língua) em crianças surdas que interagem com a comunidade surda. Esse estudo, em conjunto com a pesquisa de mestrado desenvolvida por Karnopp (1994), ambas apresentadas no Instituto de Letras e Artes da PUCRS e intitulada *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento dos estudos sobre a LIBRAS, colaborando para que pesquisadores e professores de escolas de surdos passassem nos últimos anos a dar maior atenção a essas questões no ambiente escolar.

Karnopp (1994) dedicou-se a analisar a hierarquia na aquisição do parâmetro configuração de mãos (CM) na produção dos sinais na LIBRAS por crianças surdas, com base no levantamento da ordem de aquisição, da frequência e da precisão na produção das unidades que formam o sinal. Ela também categorizou etapas no desenvolvimento fonológico das crianças surdas, descrevendo as características de cada um dos parâmetros fonológicos analisados da língua de sinais na pesquisa.

As pesquisas de ambas as autoras foram fundamentais para o campo dos Estudos Surdos em Educação, pois resultaram em relevantes e inéditos estudos sobre descrição da língua de sinais brasileira (LSB¹⁴), o mais mencionado marcador cultural dos surdos, tanto na literatura quanto por militantes surdos. Esses trabalhos foram e continuam sendo muito utilizados por pesquisadores, professores e estudantes interessados na educação de surdos.

A partir desses estudos sobre a descrição dos aspectos fonológicos, morfológicos e da sintaxe espacial da LIBRAS, muitas outras pesquisas têm sido desenvolvidas com ênfase nas análises que envolvem uma educação bilíngüe¹⁵ para surdos.

¹⁴ LSB – é a sigla utilizada pelos lingüistas para designar a língua brasileira de sinais.

¹⁵ Cito, para exemplificar, o trabalho de Maria do Socorro Correia Lima (2004), *SURDEZ, BILINGÜISMO E INCLUSÃO: entre o dito, o pretendido e o feito*, tese produzida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem. O estudo retrata alguns aspectos comuns a muitas das pesquisas que investiguei: diferentes abordagens educacionais presentes ainda hoje nas escolas de surdos, oralismo, comunicação total, bimodalismo, bilingüismo. Aborda principalmente aspectos da história da educação de surdos, que já foi amplamente explorada em trabalhos desse tipo. O estudo de Lima acrescenta também a proposta da Educação Inclusiva para Surdos, fator que tem sido objeto de muitos trabalhos recentes.

Elegi também, nessa revisão, algumas pesquisas que têm em comum com o meu estudo, além do olhar culturalista, a teorização. São pesquisas que foram desenvolvidas por membros do NUPPES e que, conforme já mencionei anteriormente, estão entre as principais pesquisas, no Estado do Rio Grande do Sul, do campo dos Estudos Surdos em Educação. Todas essas pesquisas a que me referi foram apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS em diferentes anos, que compreendem o período de 2000 a 2006.

A pesquisadora Liliane Ferrari Giordani (2003) problematizou o letramento no texto da escola a partir da análise de narrativas surdas que foram compartilhadas em grupo por alunos surdos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire sobre as experiências educacionais. Essas narrativas foram filmadas e traduzidas para serem analisadas. A tese teve por título "*Quero escrever o que está escrito nas ruas*": *representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos*.

O cinema e a flutuação das representações surdas - "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..." é o título da tese de doutorado de Adriana da Silva Thoma (2002). Nesse estudo, a pesquisadora analisou e problematizou as representações sobre os surdos e a surdez em textos cinematográficos que abordam questões sobre a surdez. Num momento seguinte da pesquisa, Thoma analisou textos surdos que narram comentários sobre os filmes.

Já a pesquisadora Lopes (2002), em sua tese de doutorado, problematizou os discursos e as várias representações de surdos produzidas na escola de surdos. O título da tese de Lopes, "*Foto&grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*", está relacionado ao tipo de material de pesquisa que foi analisado: fotografias que materializavam cenas da história da educação dos surdos na escola confessional onde a pesquisadora coletou o material da sua pesquisa. Lopes problematizou principalmente os discursos e as representações que nos possibilitam falar de uma pedagogia reabilitadora sobre os surdos, bem como a escola que viu nas fotografias arquivadas durante cinco décadas de existência de uma escola de surdos localizada em Porto Alegre.

Márcia Lise Lunardi (2003) produziu a tese intitulada *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Lunardi analisou, no documento da Política

Nacional de Educação Especial (PNEE), os discursos que colocam esse documento como um dispositivo pedagógico de normalização. Lunardi (2003, p.22) considerou que esse dispositivo se constitui em “um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas com que o poder investe nos corpos dos sujeitos surdos”, criando verdades sobre os surdos e sobre as práticas escolares.

Essas pesquisas estão entre muitas outras com que tive o prazer de ter contato. Optei por nomear as que, de forma particular, me tocaram devido ao tema que abordam, isso porque considerei importante trazer para o texto as pesquisas que, no meu entender, são pioneiras no campo dos Estudos Surdos em Educação.

Como já disse em outro momento, o diferencial da minha pesquisa é o fato de, além de analisar narrativas surdas selecionadas em textos específicos produzidos por sujeitos surdos na academia, visibilizar alguns dos elos marcadores da cultura surda que unem a comunidade surda. Estes são enunciados pelos surdos quando eles se narram em diferentes espaços da cultura.

Embora a cultura surda venha sendo discutida como um dos elementos fundamentais para se pensar sobre educação de surdos, há necessidade de estudos, pois os surdos e a luta pelo reconhecimento da diferença surda passam também pelos saberes que temos sobre tais sujeitos. Talvez essa seja uma das razões básicas desta pesquisa.

1.2.2 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS DE AUTORES SURDOS E SEU POSICIONAMENTO COMO MATERIAL DE PESQUISA

Além das pesquisas que elegi para fazer a revisão bibliográfica, mencionadas anteriormente, também procurei estudos feitos pelos pesquisadores surdos. Esses textos de teses, dissertações e propostas de dissertações a que me refiro assumem diferentes papéis na minha pesquisa. Em determinados momentos, eles assumem o papel de referencial teórico e, em outros tantos, constituem-se como material de pesquisa. Essa ambigüidade de os textos surdos ora serem referencial e ora serem material de pesquisa permeou a

investigação até o final. No início do trabalho, tal ambigüidade me atrapalhava, porém, conforme fui fazendo um mergulho cada vez mais aprofundado no universo investigativo, comecei a entender que, neste caso, as pesquisas surdas que coletei durante um ano e meio e que li buscando elementos que me permitissem escrever com mais propriedade sobre os surdos também se constituíam como “fontes” ricas para novas pesquisas. Foi com essa “descoberta” que me lancei sobre pistas que pudessem me dar condições de fazer caminhos um pouco mais claros na construção de minha investigação.

Os textos¹⁶ que foram produzidos pela pesquisadora Gládis Teresinha Taschetto Perlin (1997, 1998 e 2003) foram muito importantes para a construção de minha pesquisa. Em muitos momentos, esses textos deram sustentação teórica às afirmativas que fiz. O conceito de *ser surdo*, que é muito bem explorado nos estudos de Perlin, ajudou-me a fundamentar e sustentar a hipótese de que os marcadores culturais podem nos indicar formas da diferença surda.

Para mim, é importante salientar os atravessamentos do pensamento de Perlin que tenho na minha constituição de pesquisadora. Fui atravessada tanto pela leitura que fiz, ao longo da minha formação, dos textos que a autora produziu na academia, quanto pela proximidade que tive com ela num determinado período na universidade e na FENEIS. Atuei em alguns momentos como intérprete de LIBRAS das disciplinas que Perlin cursou na Faculdade de Educação (FACED) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. Foi com ela que aprendi muito da importância de compreender o papel do intérprete de LIBRAS na vida do surdo na universidade. Nas descontraídas conversas sinalizadas no bar da FACED nos intervalos das disciplinas de Seminários Avançados e das Leituras Dirigidas que ela cursava, fui motivada a estar atenta aos textos que seriam trabalhados nos encontros seguintes. Nesses momentos, aproveitávamos para ampliar e discutir o vocabulário em LIBRAS que utilizávamos nas discussões teóricas feitas nas disciplinas. Também foi com ela que ensaiei os passos na militância surda na FENEIS.

¹⁶ Os textos a que me refiro são os do projeto da dissertação de mestrado, o da tese de doutorado e da dissertação de mestrado. Gládis Perlin é Mestre e Doutora em educação pela UFRGS, e atualmente é Professora Adjunta no Centro de Ciências da Educação da UFSC onde Perlin é pesquisadora do Funpesq, pela Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos. Seu *e-mail*: gladis@ced.ufsc.br.

Particpei, de certa forma, de alguns dos momentos marcantes de sua trajetória acadêmica e de sua atuação na militância política, principalmente pelas causas educacionais. Estimulada por essa proximidade, produzi, no curso de especialização, a monografia¹⁷ *Comunidade surda: História Educacional e movimento na FADERS*, sob sua orientação.

Entendo ser relevante destacar em que condições de possibilidade a desbravadora Perlin produziu sua dissertação de mestrado. Sua produção foi feita num momento de transição das discussões políticas sobre a educação para surdos e em meio a efervescências das discussões acadêmicas e do movimento político surdo em prol da disseminação da LIBRAS.

Perlin (1998), em sua dissertação de mestrado, procurou (re)constituir, conforme o título indica, *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Como já referi anteriormente, ela foi pioneira como pesquisadora surda na América Latina e também a primeira surda usuária de língua de sinais, com vivência na comunidade surda, a concluir o curso de Mestrado em Educação e o Curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, o pioneirismo de Perlin deu-se também com seu ingresso como professora universitária na UFSC.

Em suas pesquisas, Perlin (1998) analisou “conversas surdas”, como ela mesma define. A pesquisadora interessou-se por questões emergentes, como: identidade, diferença, diversidade, ouvintismo, movimento e resistência entre os surdos. Do lugar de ser surda, ela situa no seu estudo a importância do campo dos Estudos Surdos em Educação para se pensar sobre os surdos e a educação, apontando para a atuação desse campo epistemológico na educação de surdos e destacando que “era necessário fazer uma virada”. Foi também Perlin quem primeiro apontou para a importância de se considerarem questões sobre as identidades no processo de constituição da comunidade surda. A pesquisadora traz a relevância da relação dos Estudos Culturais com as rápidas mudanças culturais, sociais e educacionais e, nesse sentido, a atuação desse campo na forma de olhar os surdos na

¹⁷ Essa monografia foi apresentada ao curso de Pós-Graduação Especialização em Educação de Surdos da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O trabalho que fiz é uma reflexão histórica/educacional sobre a representação dos surdos, no passado/presente, e os complicados processos de mudança que ocorreram nos espaços da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS).

atualidade. Na construção da pesquisa, a autora faz uma (re)constituição histórica da trajetória dos sujeitos surdos, sob a ótica surda, destacando principalmente a história surda no Brasil. Aos poucos, vai introduzindo a compreensão da expressão "Ser Surdo", conceito que ela desenvolve com maior propriedade na sua tese de doutorado.

Perlin tem diversos trabalhos publicados em forma de artigos. Tanto nas suas pesquisas quanto nesses estudos, ela tem se preocupado em destacar a importância do contato com os aspectos culturais das pessoas surdas, pois entende que é a partir dessa compreensão, vivida principalmente no ambiente escolar, que as crianças surdas podem deixar de se reconhecer como deficientes e passar a se reconhecer pela diferença surda. Perlin tem afirmado que o mundo dos surdos é constituído de imagens e experiências visuais que povoam o pensamento surdo e que precisam ser explicadas por meio de uma língua que eles possam compreender. Essa língua seria a língua de sinais, reconhecidamente a língua dos surdos.

Perlin (2003), na tese intitulada *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*, aprofunda a discussão de conceitos que, de certa forma, já estiveram presentes na pesquisa que a autora fez no mestrado. Baseada na leitura que fiz, pude visualizar, no movimento da construção da tese da autora, o reflexo daquilo que muitos consideram como um "radicalismo surdo". A meu ver, houve essa necessidade de uma transformação imediata no modo de se ver a educação e de falar sobre os surdos. O olhar proposto pela pesquisadora, naquele momento, partia do pressuposto de que era importante abandonar a idéia de que é necessário continuar com práticas de normalização impostas pelos ouvintes na escola de surdos.

Por outro lado, esse discurso também foi propiciado naquele momento tanto pelos movimentos políticos de lutas dos surdos quanto pelas problematizações que vinham sendo feitas na academia sobre os processos educacionais para surdos vigentes até então. O estudo de Perlin é atravessado pelos discursos sobre política de identidade que vinham sendo feitos em algumas linhas de pesquisa da UFRGS.

O desejo de Perlin (2003, p.96) de fazer essa diferenciação entre *ser surdo* e ser sujeito ouvinte, por vezes, chega às fronteiras da busca pela "essência" "do que é mesmo ser um sujeito surdo". Mas isso, a meu ver, é plenamente compreensível se considerarmos a

necessidade do momento em que se construiu o texto da pesquisa, período em que fica visível a “virada” cultural no discurso sobre educação de surdos, como a própria autora define.

A autora também traz para discussão a problemática da língua portuguesa na construção do conhecimento do sujeito surdo. Ela relata sua própria dificuldade, que é vivenciada na construção da escrita do texto da tese, o que já havia sido mencionado pela pesquisadora no texto da dissertação de mestrado.

De modo geral, essa é uma questão unânime nos textos das pesquisas dos surdos que analisei. Em sua maioria, eles sinalizam a interferência da tradução do português por pessoas ouvintes em seus textos. Perlin (1998, p.9) faz essa referência, salientando que “o texto presente não deve ser lido a partir de exigências gramaticais muito rígidas, mas, sim, respeitando o meu esforço, sem ter escolha, em tentar escrever [...] dentro de uma língua que não me pertence”.

Já na escrita da tese, Perlin (2003, p.28), em diversos momentos, narra sua angústia com a escrita: “estou transitando com uma língua que é inacessível [...] minhas idéias terão a interferência hegemônica da língua de fronteira, o português escrito”.

Da mesma forma, esse desabafo é feito por Wilson de Oliveira Miranda na construção da sua pesquisa, intitulada *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Miranda (2001, p.8) inicia o texto de sua dissertação de mestrado referindo que o que “marca” a sua “diferença” surda é a sua forma de escrita. Segundo o pesquisador, “o texto foi ‘traduzido’ para o português oficial por uma pessoa ouvinte”. Ele enfatiza que é importante atentarmos para certas especificidades – “o surdo tem um jeito próprio de escrita que difere do jeito do ouvinte”, por esse motivo, os “nossos textos necessitam serem sempre redigidos em uma língua que não é nossa”.

Miranda, em sua pesquisa, narrou as transformações observadas numa comunidade de surdos de Charqueadas, no Rio Grande do Sul, a partir das condições de possibilidade que foram se constituindo conforme ia se desenvolvendo a sua pesquisa de campo e iam se formando redes nas comunidades surdas locais. Ele deu destaque para a necessidade de os surdos da localidade da região carbonífera terem contato com a cultura visual pela interação

com outros surdos e, principalmente, para o uso da LIBRAS entre eles. Esses aspectos foram reforçados no contato com o professor/pesquisador surdo interagindo através da LIBRAS com os surdos locais, que, na sua grande maioria, possuíam apenas uma língua de sinais doméstica, segundo o pesquisador.

Miranda (2001, p.9) é considerado na comunidade surda como um líder surdo. Ele diz: "Minha casa era e ainda é o lugar de encontro de muitos surdos que sentiam e sentem a solidão da vida e do isolamento". Ao longo da sua trajetória de vida, como ele mesmo define na construção da sua dissertação, interage com a comunidade surda menos esclarecida e leva como uma bandeira política a afirmação positiva de viver a surdez cultural compartilhada na comunidade surda. O desejo de fazer transformações em comunidades recém formadas permeia tanto a sua pesquisa quanto a sua vida.

A pesquisadora surda Gisele Rangel (2004), no texto da sua dissertação de mestrado denominada *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*, procura fazer um resgate da (re)constituição da história do movimento da política surda na comunidade surda do Rio Grande do Sul. Rangel busca essa (re)composição por meio de análise de fotografias de momentos partilhados na comunidade surda e na contextualização feita por surdos dessa comunidade, que (re)constituem, mediante suas narrativas, os momentos vivenciados e capturados pelas imagens.

A pesquisa de Rangel é atravessada pela sua vivência na militância política, tanto da FENEIS quanto na Sociedade dos Surdos, na experiência vivenciada como atleta surda. O esporte é, segundo a pesquisadora um forte elo entre os surdos de modo geral, pois é também nesses momentos que eles podem partilhar de forma harmônica a experiência de *ser surdo*.

Rangel (2004) também faz um desabafo que, a meu ver, sintetiza o sentimento dos surdos pesquisadores em relação à escrita do português.

Às vezes me sentia péssima em sala de aula regular, onde eu estudava no ensino superior até a Pós-Graduação, pois sou diferente dos outros. Inclusive sinto-me profundamente maléfica, porque nós surdos somos capazes de nos expressar em língua de sinais, que é língua visual e os ouvintes não entendem. Porém, temos dificuldade de escrever Português, por que? Utilizar a própria língua de sinais é bem diferente da língua portuguesa, as estruturas gramaticais, às vezes quase são opostas. Realmente, a maioria dos ouvintes criticam, pois os surdos tem dificuldades em escrever o português, temos então uma diferença. Nós não escrevemos porque não recebemos a escuta fonética. Por exemplo se colegas surdas e eu fazemos as apresentações em disciplinas de pós-graduação, infelizmente colegas ouvintes podem não entender o nosso trabalho, devido a problemas de tradução, pois os sinais podem não ser fielmente traduzidos para o português, assim parece que nós perdemos o nosso valor, ninguém pergunta, não conseguimos provocar discussões. (RANGEL, 2004, p.16)

André Reichert (2006) marca a produção no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais em sua pesquisa sobre o que os surdos entendem dos programas televisivos com legenda, sem legenda, com e sem intérprete. A dissertação de Reichert foi apresentada na UFRGS, sob o título: *A Mídia televisiva sem som*. O autor defende a importância de outras estratégias para o ensino de português para surdos, pois, segundo ele, as legendas televisivas são preferidas pelos surdos em relação a outras modalidades de tradução. De acordo com Reichert, as traduções feitas com o intérprete de LIBRAS na televisão, pela qualidade da imagem, muitas vezes deixam de ser preferidas pelos surdos.

Reichert (2006) faz também o desabafo de ter de escrever numa língua que não é a sua.

Além das minhas mãos surdas tentando escrever em Português, tive as mãos da minha co-orientadora, professora Maura, as mãos de meus intérpretes Luiz, Karin, Cristina e Ângela. Todos juntos, de muitas formas, produzimos o texto que apresento. Com certeza vocês encontrarão estilos marcados da escrita de cada uma dessas pessoas. Não apagamos tais estilos justamente para deixamos marcado a maior dificuldade que encontrei durante esses dois anos de pesquisa, ou seja, escrever em Português idéias, interpretações e sentimentos construídos em Língua de Sinais. (REICHERT, 2006, p.14)

Flaviane Reis (2005) produziu a dissertação de mestrado na UFSC intitulada *Pedagogia dos surdos, professor surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica*. O estudo da pesquisadora é rico em narrativas pessoais. A autora parte da sua história pessoal marcada pela trajetória na escola de ouvintes. Narra também a influência positiva da aproximação com a língua de sinais e a convivência com os surdos na sua constituição.

Segundo a pesquisadora, "impressionava-me ao ver os surdos comunicando-se com a Língua de Sinais. Isto me deixou completamente fascinadas e com muita curiosidade em aprendê-la".

Ponderando sobre o papel da língua de sinais e da cultura surda para se pensar sobre a escolarização na educação de surdos, a pesquisadora, com base na análise das observações que fez do professor surdo em diferentes posições em relação à língua de sinais e à cultura surda em sala de aula com alunos surdos, reflete sobre construção de uma "*pedagogia dos surdos*". Esta seria baseada principalmente na busca de identificação da forma como os surdos se comunicam com o professor surdo na identificação cultural e na língua de sinais.

Os textos das pesquisas desenvolvidas na UFSC trazem em comum os atravessamentos do momento que marcam esses estudos. Pela primeira vez no Brasil, uma universidade federal, no caso, a UFSC, abre a possibilidade de os surdos ingressarem num curso de mestrado, priorizando a língua de sinais. A seleção de mestrado que possibilitou o ingresso das pesquisadoras Reis, Karin Lilian Strobel e Carolina Hessel Silveira no curso dispensou a prova escrita em português e considerou apenas os saberes expressos em LIBRAS. Esse deslocamento é marcado fortemente nos textos das pesquisas.

Seguindo a trajetória da maioria dos pesquisadores surdos, Strobel (2006, p.8) constrói o texto da dissertação rico em narrativas pessoais. Segundo a pesquisadora, "ser surdo, ao longo da história não foi fácil, foram feitas muitas injustiças atrozes contra nós, não aceitavam o 'diferente' e nossas 'diferenças'". A pesquisadora vai traçando um paralelo da sua história pessoal como parte de uma história surda.

Aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras igual a um papagaio sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções. Idéias minhas, que afluíam cada vez mais em maior número diante da vida ao meu redor, ficavam sufocadas em algumas dezenas de palavras aprendidas e repetidas, tudo isso muito frio. Eu estava expandindo o meu mundo, e necessitava de uma língua em que possa me identificar e isto era reprimida pelos professores que em vez de fazer isto deveriam encorajar. (STROBEL 2006, p.9)

Na construção de sua pesquisa, Strobel analisa textos de livros, jornais, artigos e internet, juntamente com depoimentos de surdos, com o objetivo de documentar aspectos

históricos e relacionar esses fatos de instituições escolares com fatos narrados pelos surdos organizados politicamente. A pesquisadora faz reflexões sobre as práticas ouvintistas de normalização e sobre a resistência surda como forma de os sujeitos surdos serem atores na constituição da história surda.

Nesse mesmo sentido, Silveira (2005) organiza sua proposta de dissertação, "*Estudos surdos no currículo da educação de surdos*", de forma rica em narrativas pessoais. A pesquisadora propõe-se a analisar currículos escolares e entrevistas em diferentes escolas de surdos do Rio Grande do Sul com o objetivo de apontar a construção de um currículo pensado na diferença. Segundo a pesquisadora, esse é hoje o maior desafio que os professores surdos enfrentam nas escolas de surdos.

Achava o currículo como metodologia parecida entre alunos ouvintes e surdos. Comecei no primeiro dia de dar aula, cheguei lá, vendo alunos pequenos (agora provavelmente já estão adolescentes) me olhando como esperando que eu devo fazer para eles. Eu também olhando para eles como encarando, nem sabia o que fazer, como dar aula assim. Atrapalhei-me um pouco, após aula, fui pedir professores ouvintes e surdos sobre o currículo de Estudos Surdos, então recebi resposta simplesmente: – *Não tem nada material, nem o currículo, nem a metodologia, nada, só pegar material de ouvintes e adaptar! Pronto!* Esta frase me deixou indignada e decepcionada. (SILVEIRA, 2005, p.9)

Assim como a maioria das pesquisas que relatei até aqui, o estudo de Silveira é fortemente marcado pelo campo dos Estudos Culturais e pelo campo dos Estudos Surdos em Educação.

A tese de Marianne Rossi Stumpf¹⁸ é um estudo que tem por base as ciências da mente. A pesquisadora leva em consideração enfoques fortemente culturalistas. Stumpf (2005) pesquisou sobre a "*Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema*

¹⁸ Marianne Stumpf é professora adjunta do departamento de estudos especializados e membro da comissão de avaliação de EAD da UFSC. O objeto da pesquisa – a escrita de sinais pelo sistema Sign Writing no papel e no computador – recebeu menção honrosa do CAPES (2006). De janeiro a julho de 2005, a pesquisadora trabalhou em sua pesquisa de campo com crianças surdas francesas. Foi convidada como especialista a participar do Projeto LS-Script da Universidade Paris VIII, em parceria com o instituto de pesquisa sobre as implicações da Língua de sinais – IRIS e a Universidade Paul Sabatier, de Toulouse. Esteve, ainda em 2006, em Poitiers para palestra e oficina sobre a escrita de sinais, por ocasião do Encontro Nacional de Educação Bilíngüe para Surdos.

SignWriting: Língua de Sinais no papel e no computador”, uma tese de 277 páginas. Essa pesquisa foi produzida pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, na UFRGS. A pesquisa foi feita com base em levantamentos de dois estudos. No primeiro caso, analisou-se o processo de aquisição da escrita em sinais, em sua forma manuscrita, por alunos surdos no Brasil e na França. Parte do período da construção da pesquisa foi elaborada em intercâmbio com o Institut de Recherches sur les Implications de La Langue des Signes de Toulouse, na França. O segundo estudo a que a pesquisadora se refere na tese está relacionado com o auxílio da informática na aquisição da escrita da língua de sinais e com o uso de *softwares* específicos que auxiliam na transcrição. O estudo de Stumpf é inédito no Brasil e muito rico para auxiliar a pensar sobre a importância da Sign Writing no processo de aprendizado de línguas junto a crianças surdas. A pesquisa teve ainda o diferencial de, na banca de qualificação de mestrado, ter tido o projeto aprovado com relevância e indicado diretamente para o doutorado.

Em consonância com a maioria das pesquisas apresentadas, também Stumpf (2005) narra que a escrita em língua portuguesa foi uma das maiores dificuldades encontradas na construção da tese.

A escrita de língua de sinais é importante para nós surdos que temos muita dificuldade de escrever em português. Meu pensamento se dá nas duas línguas, às vezes em língua de sinais e às vezes em português. Como o texto deve ser escrito em português, minha mãe, que foi logopeda por muitos anos em escolas de surdos, lê o texto já escrito e organiza as frases colocando palavras de ligação, mudando tempos de verbos ou pedindo para eu escrever novamente parágrafos que não ficaram claros pelo mau uso da sintaxe que não é a de um falante da língua e às vezes, embaralha o sentido. Minha escrita do português melhorou muito, ao longo de meu doutorado e também minha compreensão das leituras, eu relia várias vezes meus próprios escritos e as teorias para chegar a um ponto em que podia compreender bem o que havia escrito. (STUMPF, 2005, p.18)

A pesquisa de Ana Luiza Paganelli Caldas (2006) compartilha com a maioria dos outros pesquisadores surdos a dificuldade com a língua portuguesa. A autora ressalta que a sua dissertação de mestrado, intitulada *O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*, é marcada pela “tradução feita pela tradutora e intérprete”. Na pesquisa, Caldas faz um estudo sobre a compreensão da arte e dos níveis estéticos junto a crianças surdas de uma escola municipal do estado, embasada, segundo ela, nos estudos de Michael Parsons.

Na construção da escrita da pesquisadora, é interessante observar a quase ausência de narrativas pessoais surdas, ao contrário da maioria das pesquisas que analisei, que eram ricas em narrativas de si. Também na opção teórica, Caldas opta por outros referenciais teóricos, distintos da maior parte das pesquisas que fazem parte deste material.

Na continuidade da escrita da dissertação, sigo metodologicamente os passos que fiz nesta trajetória acadêmica, desde a escolha dos materiais até a forma como selecionei as pesquisas que alimentam o meu texto e me subsidiam na teorização proposta. Na construção desta dissertação, não elegi partes em separado para discutir questões teóricas e questões metodológicas; elas permearam a construção do texto.

Feita a apresentação, mesmo que minimamente, dos textos acadêmicos dos sujeitos surdos e de onde retirei as narrativas surdas de si que compõem o material desta pesquisa, retomo logo a seguir as discussões sobre o conceito de narrativa. Para isso, fui trazendo autores que me permitiram trabalhar com o material de pesquisa, capturando as experiências surdas.

Ao narrarem-se como surdos de forma articulada às suas experiências de vida, os surdos permitem-nos ver algumas recorrências que defendo serem marcadores de identidades surdas. Além de retomar e aprofundar o conceito de narrativa, procuro explicitar os desdobramentos metodológicos que fiz para poder extrair de meu material os enunciados que me permitiriam fazer afirmações acerca da surdez e dos surdos. Procuro dar visibilidade ao processo de seleção, organização, relação e definição de categorias analíticas que me possibilitam, ao final desta dissertação, trazer marcadores surdos. Espero que, ao explicitar o que chamo de “cozinha” da pesquisa, possa estar contribuindo com outros pesquisadores que ainda não trilharam os caminhos que fiz.

1.2.3 NARRATIVAS SURDAS, A RETOMADA DAS QUESTÕES DE PESQUISA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Selecionei os materiais de pesquisa e depois de lê-los por muitas vezes, pude construir a hipótese de que os surdos, ao falarem de si em seus textos, articulam e enunciam marcadores culturais que fazem a diferença surda. Suspeitava que tal diferença, materializada em alguns marcadores culturais, pode ser entendida como pistas surdas para a construção de um currículo escolar mais próximo dos interesses do grupo cultural surdo. Com essas hipóteses de pesquisa, construídas depois de eu dominar o conceito de narrativa, pude estabelecer muitos caminhos que passaram a melhor orientar-me no terreno móvel da pesquisa. Até ter condições de levantá-las, vivi muitas angústias por não saber se estava fazendo o caminho que me levaria a uma pesquisa no campo da educação. Como trabalhar com o conceito de narrativa exige revisão teórica para podermos construir uma concepção sobre ela, pensei ser interessante apresentar alguns autores que busquei para poder dizer que narrativa é algo que se gesta na fusão da experiência vivida com a experiência pensada.

Busquei autores que explicitam o conceito de narrativa em diferentes campos de saber. Conforme as palavras de Cândida Vilares Gancho

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde a sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – história das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. (GANCHO, 1998, p.6)

Segundo Salvatore D'Onofrio (1995, p.53), num sentido mais amplo, a teoria do texto na literatura entende a narrativa como "todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados". A narrativa, nessa perspectiva, assume diferentes formas, incluindo a linguagem oral, e é compreendida como estando presente em todos os tempos e culturas. Embora reconheça a importância desse campo de estudo, essas compreensões, na perspectiva em que assumi o conceito de narrativa, são problemáticas pela visão que ambos os autores têm do papel da linguagem.

Há uma multiplicidade de possibilidades de se operar com o conceito de narrativas, mais próximas da compreensão que tive do conceito nesta pesquisa. Segundo Beatriz T. Daudt Fischer, que utilizou narrativas como histórias de vidas,

Em se tratando de história de vida, por exemplo, a questão, então, não se resume em analisar literalmente o que o entrevistado disse ou deixou de dizer – ou mesmo de estabelecer relações entre o que foi dito e o contexto mais amplo. É mais do que isso. Trata-se, conforme já aludimos anteriormente, de se fazer uma análise discursiva, o que é diferente de interpretar textos ou falas buscando sua significação. Tal análise, partindo do método arqueológico, apresenta uma dimensão que não pertence nem à lógica, nem à lingüística, mas também não as rejeita. Neste sentido, o que interessa são as condições sob as quais a função enunciativa se efetiva. Não interessa ir além do dito ou procurar o oculto ou abafado. Em outras palavras, não se trata de querer descobrir o que as pessoas entrevistadas gostariam de ter dito e, por razões diversas, não o fizeram; ou ainda de desvendar que o discurso encobria o poder de dizer algo diferente ou de englobar uma pluralidade de sentidos. (FISCHER, 1997, p.17,18)

Paulo André Passos de Mattos defende “a concepção de uma narrativa historiográfica, que não se reduza a um mero exercício estético (contar uma história de forma diferente, no espaço da sala de aula)”. Para Mattos, a trama conceitual da narrativa se define como

Vida, história e texto: assim percebo a história como narrativa; arte de contar e de ouvir histórias na apropriação de acontecimentos, conceitos, idéias. Não apenas texto, mas reflexos, fragmentos de vida. Texto que se constrói como a vida se constrói, tramando diferentes tempos (verbais e vividos), que se afetam para produzir sentido ao ato de viver (MATTOS, 2003, p.57).

Tomei a narrativa, nesta pesquisa, num sentido que se aproxima do sentido percebido por esses autores, mas, acima de tudo, numa concepção que está de acordo com o pensamento de Larrosa:

Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si. (LARROSA, 1999, p.69)

Penso que narrar é... contar, dizer de si, descrever, expor, significar, a partir da experiência vivida e da memória, aquilo que dá sentido à narrativa do nomear-se; ser surdo implica a vivência surda, experimentar a surdez, a prática, a experiência de perceber o mundo visualmente, de pensar através da língua de sinais, de sonhar, sorrir, amar e sofrer por meio da língua de sinais, o olhar. Narrar é buscar nos fragmentos da memória questões que nos atravessam e pensar sobre elas, sem a preocupação da reconstituição da história, mas, no caso da pesquisa que apresentei, a partir de um *a priori* histórico.

Conforme diz Larrosa (1999, p. 69), "o tempo no qual se constitui a subjetividade é o tempo narrado", e é necessária, segundo ele, "a compreensão da própria vida como uma história que se desdobra". Narrar, portanto, é partilhar a subjetividade. Compreendi que é na descontinuidade temporal que os surdos, assim como os sujeitos de modo geral, se constituem quando se narram e são narrados pelo outro. É a partir de saberes articulados, produzidos em comunidade e assumidos pelo indivíduo como seus, que eles vão constituindo identidades. Portanto, ao narrarem-se, os surdos expressam suas subjetividades e assumem formas de ser surdo e de viver a condição da surdez.

As narrativas surdas selecionadas, a meu ver, estão de acordo com aquilo que Larrosa (p.55), inspirado em Foucault, chama de "enlace entre 'subjetividade' e 'experiência de si mesmo'". Entendi que, nas narrativas surdas que selecionei, os surdos prestam conta de si, possibilitando a expressão de uma diferença enunciada.

Vale salientar que, na primeira tentativa de extração de excertos que fiz dos materiais que tinha em mãos, enfrentei a dificuldade de saber o que eu deveria selecionar para poder olhar em um outro momento. Muitas coisas eram importantes, pois era uma primeira tentativa de retirar dos trabalhos lidos as narrativas surdas que diziam alguma coisa para mim sobre meu objeto de estudo, ou seja, marcas surdas, porém não sabia exatamente o que isso significava.

O primeiro movimento que fiz para poder trabalhar com as narrativas a partir do meu material de pesquisa foi lê-las exaustivamente. Com esse exercício, pude separar o que os autores surdos – sujeitos indiretos desta pesquisa – diziam sobre si e sobre os outros e em que lugares se colocavam para falar de si. Diante dos excertos extraídos, o passo seguinte foi tentar criar critérios para começar a trabalhar com o que havia selecionado. Costumo

dizer que precisava me familiarizar com os excertos que tinha na mão para tentar entender e descrever o que eles mostravam para mim. Nesse primeiro exercício de estabelecer conexões entre materiais dispersos, vi que podia agrupá-los pelo critério *espaço* para onde as narrativas surdas me conduziam. Via que muitas histórias que rememoravam aconteceram dentro da escola, da família, da comunidade surda, da universidade, da associação, etc. A partir daí, fiz meus primeiros agrupamentos.

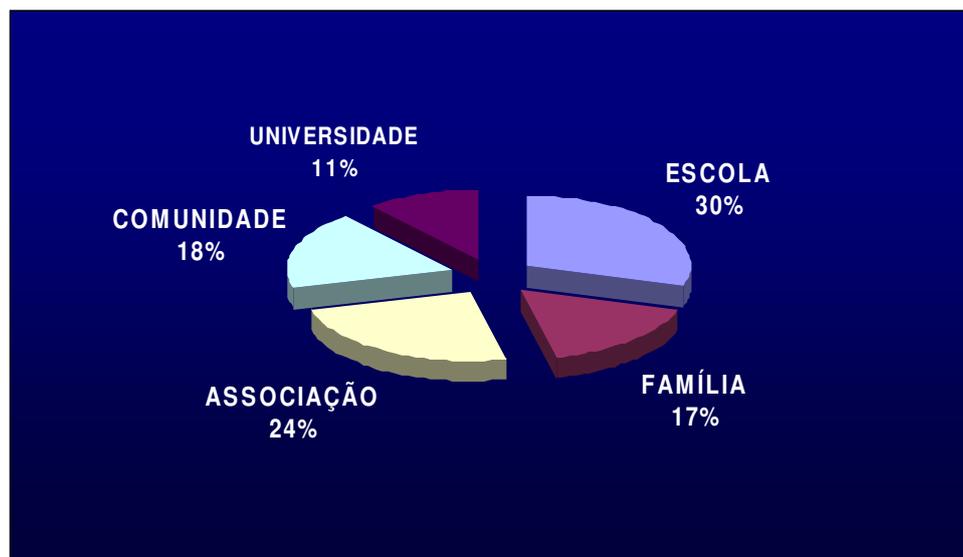
As categorias de espaço/lugar que elegi – a escola, a comunidade, a associação, a família e a universidade – foram construídas tendo por base os critérios que indico a seguir. Em primeiro lugar, estabeleci sentido para o conceito de espaço, que, nesse caso, não está relacionado ao espaço naturalizado, nem ao espaço subdividido, lugarizado e fixado. Ao selecionar as narrativas, fiz a escolha entendendo que, quando o surdo traz a narrativa de si localizando-se na escola, ele traz também marcas dessa instituição na constituição de sua identidade e assim por diante. Tais marcas, adquiridas nos espaços de vida onde foram forjadas, determinam, no meu entender, formas de ser, de pensar-se e de relacionar-se tanto com o semelhante, no caso, o surdo, quanto com aquele que é constantemente colocado como o outro do surdo – o ouvinte.

David Harvey (2004, p.197) escreve que “o espaço, para Foucault, é uma metáfora para um local ou continente de poder que de modo geral restringe, mas por vezes libera processos de Vir-a-Ser”.

Das narrativas selecionadas, conforme mostra o quadro abaixo, 58 foram produzidas a partir de lembranças de histórias vividas no espaço da escola; 35 narrativas foram produzidas a partir de histórias vividas na comunidade surda; 33 narrativas foram produzidas a partir do espaço da família; 48 narrativas foram produzidas a partir do espaço da associação de surdos; e 22 foram produzidas a partir do espaço de convivência da universidade. Para melhor visualização de meus excertos, bem como para minha catalogação do material, organizei-os no quadro abaixo.

	ESCOLA	FAMÍLIA	ASSOCIAÇÃO	COMUNIDADE	UNIVERSIDADE	TOTAL
PERLIN, Gládis Taschetto (1997, 1998, 2003)	10	4	8	14	6	42
RANGEL, Gisele Maciel Monteiro (2004).	6	1	24	9	2	42
STUMPF, Marianne Rossi (2005)	4	2	6	–	6	18
MIRANDA, Wilson (2001)	09	05	06	07	01	28
CALDAS, Ana Luiza Paganelli (2006)	1	2	–	–	–	3
REICHERT, André Ribeiro (2006)	–	3	–	–	–	3
STROBEL, Karin Lílian (2006)	15	11	2	3	2	33
REIS, Flaviane (2005)	05	03	02	–	03	13
SIVEIRA, Carolina Hessel (2005)	08	02	–	02	02	14
TOTAL GERAL	58	33	48	35	22	196

O gráfico abaixo representa, no todo de meus excertos, os percentuais das categorias de espaços de onde visualizei os surdos fazendo narrativas de si.



Foi difícil, para mim, desapegar-me dessa primeira categorização. Sentia falta de uma sofisticação no trato de meus excertos para que eles pudessem me indicar enunciados sobre o que eu estava procurando. Saliento que, embora eu tenha demorado para sair desse primeiro exercício de agrupamento de excertos, ele foi importante para que eu pudesse continuar olhando e (re)construindo caminhos na pesquisa.

Cabe aqui um parêntese em meu relato metodológico. Uma das grandes dificuldades que tive para continuar fazendo minhas análises foi o tempo que eu tinha para poder dedicar-me a essa atividade de estranhamento e de novos agrupamentos por unidades de sentido. Durante todo o mestrado, trabalhei 40 horas semanais. Nos últimos tempos, fase em que eu deveria me dedicar intensamente aos trabalhos de pesquisa, assumi uma diretoria administrativa da FADERS. Os compromissos profissionais tomaram-me a ponto de eu não ver o tempo passar, embora soubesse que estava ficando cada vez mais difícil retomar as análises. Hoje posso dizer que o afastamento do trabalho intensivo que fiz para a qualificação do projeto prejudicou-me muito, pois, ao retomar a pesquisa, levei muito tempo para poder inteirar-me de processos que eu estava fazendo e retomar a agilidade interpretativa para ver, no universo de materiais, outras possibilidades de ordenamento.

Fechando o parêntese e seguindo o relato de meu processo investigativo, o segundo passo, então, foi olhar para dentro das categorias estabelecidas e procurar o que mais se passava em cada conjunto de excertos. Nas leituras que fazia e, paralelamente a estas, nas leituras de autores, companheiros de jornada, ia fazendo outros destaques, ou seja, outros enunciados, que antes não eram visíveis para mim, emergiam dos materiais.

Em cada enunciado novo que via em meus materiais, os escritos de Deleuze (2005, p.61) faziam mais sentido para mim. O autor escreve sobre a necessidade de “rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados”. A busca por enunciados vai se refinando na medida em que vamos nos apropriando de referenciais teóricos e processando as leituras por meio de exercícios de escrita e de falas. Falar e escrever ajuda a organizar o que vemos e a criar novas formas de explicitarmos o que estamos vendo.

Passei, então, a denominar as categorias analíticas, marcas culturais, agrupando-as da seguinte forma: a *surdez* – como uma condição primeira para o outro, uma materialidade no corpo surdo; a *luta* – como potência para garantir a causa surda; a *nostalgia de ser surdo* – como desejo de garantir a comunidade; a *presencialidade* – como necessidade de estar junto e partilhar a diferença surda; a *temporalidade surda* – como uma condição do corpo surdo para comunicação; a *temporalidade e presencialidade* – ambas marcadas pelo sufixo “idade”, o que mostra uma condição de vida, a língua de sinais e o olhar como possibilidade de viver a condição vital do ser surdo; o *constrangimento* – vivido na condição de dependência do ouvinte.

As marcas culturais, nesse sentido, passam pela compreensão da palavra “marca”, expressão importante nesta pesquisa. Essa palavra tem sua origem etimológica no termo germânico *marka* (limite, fronteira) (Antônio Geraldo da Cunha, 1986, p.500).

Encontrei, no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, significados diferentes para a palavra *marca*. Os significados que mais se aproximam do sentido que atribuo a marcas surdas nesta pesquisa são os seguintes: *traço, sinal, traço distintivo por que se reconhece alguém ou algo; estilo ou maneira pessoal, conjunto de características fundamentais, natureza.*

O sentido de *marca* atribuído por Lopes & Veiga-Neto (2006, p.2) está intimamente ligado à compreensão que marca assume nesta pesquisa, principalmente pelo fato de que os pesquisadores produziram, num artigo sobre marcadores culturais, questões que, de modo especial, proporcionaram subsídios para a pesquisa que desenvolvi. Nas palavras dos autores, “a noção de marca, quando atribuída à cultura, fundamenta seu significado tanto no que é impresso na alteridade e nas almas dos sujeitos, quanto no que é impresso na materialidade de seus corpos”. Os autores trazem *alma* no sentido que é dado por Foucault no livro *Vigiar e Punir*.

As marcas não são apenas objetividades e materialidades, são também cicatrizes, atravessamentos que constituem subjetividades nos indivíduos. Segundo os autores (p.2), “marcas, portanto, não são somente traços materiais; marcas são, também, impressões que, ao informarem sobre como o outro me vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro”.

Nesse mesmo sentido, os autores trazem uma compreensão relacional da expressão:

as marcas podem ser conceituadas de muitas formas, mas geralmente são simplificadas quando as pessoas ou especialistas costumam polarizá-las em positivas e negativas. São vistas como negativas as marcas que, atravessadas por um caráter de visibilidade, agridem aqueles que as olham. Nesse caso, apenas alguns são vistos como “os marcados”, submetendo-se a práticas corretivas com a finalidade de normalização. (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p.2)

As marcas tidas como positivas são produzidas por aqueles que são autorizados — e que se autorizam — a definir os padrões que deverão pautar os incluídos. Assim como tais marcas definem a lista de sujeitos aceitos no grupo dos incluídos, elas definem também os sujeitos que não podem pertencer a tal grupo. A invenção de fronteiras imateriais mantém uma geografia segregacionista que se realimenta dos padrões sociais usados como marcadores para sinalizar quem são os autorizados a frequentar ou o grupo dos “amigos”/incluídos ou o grupo dos excluídos. O sentido dado para as marcas, nesta pesquisa, não foi o de algo que possa ser comum no sentido de “igualdade” entre os surdos, mas de que há diferenças na inscrição e de marcas que eles carregam; ao mesmo tempo, essas marcas são elos identitários da cultura que unem os surdos na diferença.

Durante todo o tempo em que manuseei os materiais, estive atenta às perguntas de pesquisa que construí a partir de um primeiro mergulho em meus materiais. Às vezes, sentia

que estava desviando de meu objetivo maior. Nesses momentos, era preciso parar e reavaliar. São nesses momentos de instabilidade e de insegurança sobre nosso foco de investigação que as questões de pesquisa, bem como as hipóteses elaboradas até então, devem ser retomadas e reavaliadas.

- Como marcas culturais podem ser lidas nas narrativas surdas, escritas em português, quando os surdos falam de si?
- Como vão se enredando saberes sobre os surdos e sendo articulados espaços onde estes se colocam para narrarem-se?
- Como a diferença surda vai se constituindo a partir de tais marcadores?
- Como boa parte das narrativas surdas é feita a partir de lembranças escolares, como práticas escolares aparecem marcando os indivíduos surdos?

Tendo claras para mim as perguntas que pude fazer até o momento e pensando que elas deveriam permanecer, retomei as primeiras categorias estabelecidas. Li e reli tudo o que estava em cada uma delas. Nesse exercício, comecei a fazer outras tentativas de agrupamentos por unidade de sentido. Em um primeiro momento, muitas foram as unidades, porém, conforme ia retomando as leituras e avaliando os agrupamentos, ia redefinindo lugares para determinados excertos. Desses movimentos, surgiram, enfim, as categorias analíticas que assumi para apresentar meus achados de pesquisa, achados que mostram o que chamei de marcas surdas da cultura surda. As categorias finais são, portanto, as que aqui reafirmo e que permeiam esta dissertação.

- Surdez - como uma condição primeira para o outro – materialidade
- Luta
- Língua de Sinais
- Presencialidade
- Nostalgia de ser surdo
- Olhar
- Temporalidade surda – como uma condição de vida
- Constrangimento

Os leitores, ao lerem as oito categorias acima, devem ter percebido que, para construí-las, não abandonei as separações espaciais estabelecidas no primeiro exercício. A escola, a família, a associação, a comunidade e a universidade são espaços/lugares de

práticas que, entrelaçadas com outras marcas sociais e culturais sobre os surdos e a surdez, aparecem determinando identidades surdas.

Continuo explorando, no segundo capítulo desta dissertação, as categorias analíticas e os espaços/lugares da escola, da comunidade, da família, da associação e da universidade que elegi na construção da pesquisa como primeira categoria. Essas categorias permitiram-me, a partir de uma análise mais aprofundada, nomear as categorias analíticas finais – as marcas surdas – e dar-lhes sentido.

CAPÍTULO II

2 A CENTRALIDADE DA CULTURA: FORMAS DE VIVER A CONDIÇÃO DE SER SURDO

Meu esboço da comunidade dos surdos até hoje, foi no sentido de criar um surdo "vivedor" de encontros, de comunidades. Sempre há comunidades surdas, elas são originais, surgem de encontros que a cultura oferece. Há comunidades surdas que não se sentem comunidades, não se relacionam, há outras que são o espaço onde se vive: o lugar onde se constituem as identidades, a cultura, a arte, a história. Sempre pensei um surdo "vivedor" de comunidades, que vive na subjetividade revolucionária do ser surdo, na luta intencional no seio da comunidade surda, daí fazendo evidenciar a política surda ou movimento surdo. (MIRANDA, 2001, p. 11)

Essa epígrafe, excerto de uma narrativa surda que é parte do material desta pesquisa, reflete, de certo modo, a compreensão surda sobre a comunidade surda. A meu ver, essa narrativa traduz a forma como compreendi, ao longo do meu percurso profissional e acadêmico, o modo como os sujeitos surdos se vêem e se narram na comunidade surda. Na narrativa surda escolhida para a abertura deste capítulo, é possível ver a diferença surda determinando uma necessidade de aproximação identitária para "viver" em comunidade. Essa aproximação começa pela marca corporal da surdez e vai

se constituindo e se fortalecendo por outros marcadores culturais visíveis na experiência do estar com o outro semelhante; essa experiência passa pela necessidade da presencialidade, da temporalidade surda, da comunicação em língua de sinais, do olhar e da luta surda.

A experiência do conviver é movida por elos que ligam sujeitos formando e fortalecendo uma *forma de ser surdo*. Tal expressão reflete a diferença surda e está marcada pela presença determinante da cultura. De forma significativa, pude vê-la como enunciado nas narrativas surdas que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Ao longo desta dissertação, busco problematizar de maneira articulada dois conceitos que considere importantes – cultura e diferença. São conceitos que chamo de eixo da argumentação para minha tese, apontando a impossibilidade da tradução cultural definitiva, mas a possibilidade e a importância de visualizar alguns marcadores que determinam e são determinados na comunidade surda e que marcam a diferença surda.

As palavras da pesquisadora surda Perlin provocaram-me ao longo da construção desta dissertação a refletir sobre o “*ser e estar sendo surdo*” como diferença. A meu ver, as marcas culturais remetem ao sentido do ser surdo como uma manifestação da constituição da subjetividade surda.

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

Considero fundamental conhecer e compreender as diversas formas de olhar esses conceitos e de dizer coisas sobre eles. Como já disse em outros momentos, não busco aqui uma essência na “cultura”; o foco do meu olhar está na centralidade da cultura e, nesse sentido, na impossibilidade de “tradução” desses conceitos. Não procuro dizer o que é mesmo “cultura” e o que é mesmo diferença; tento refletir sobre a complexidade dessas questões.

Isso me impele a mostrar que há diferentes lugares para se falar sobre cultura. Por isso, é possível afirmar que não há uma essência única da “cultura surda”. Como forma de fazer essa distinção, problematizo o modo como compreendo os diferentes lugares que temos para se falar sobre o conceito de “cultura”.

Procuro ser cautelosa para não cair na armadilha de tratar essas questões com ligeireza, comum em muitos casos em que o objetivo é restringir e fixar a “identidade” na cultura. A preocupação com o uso que se faz do conceito de cultura é pertinente, uma vez que é necessário marcar o lugar de onde nos colocamos para falar sobre a cultura – no caso específico desta pesquisa, principalmente pelo fato de que tive por objetivo indicar alguns marcadores culturais para que pesquisadores e professores de surdos tenham subsídios para refletir sobre a possibilidade de se fazerem aproximações deles com o currículo escolar.

A compreensão de conceitos como o de cultura nesta pesquisa vai ao encontro do pensamento de autores “partidários” da virada lingüística. Conforme dizem Lopes e Veiga-Neto (2007, p.3), “seja nas suas expressões e compromissos mais gerais – como o caráter pragmático, relativista, não-realista, não-essencialista, não-intrinsecalista, não-representacionista e não-fundacionalista da virada lingüística”. A contingência da linguagem passa a ser um *a priori* do movimento da virada lingüística, marcada pelo pensamento de autores como o “segundo” Wittgenstein. Essa compreensão tem levado alguns pesquisadores, como Lopes e Veiga-Neto (2007, p.3), a afirmar a importância de “descentrar o conceito – ou seja, tirá-lo do centro e não tomá-lo nem como ponto de partida nem como ponto de chegada do pensamento”. Isso me leva a argumentar a favor da compreensão de Lopes e Veiga-Neto (2007) sobre a “insuficiência da linguagem” para se falar sobre conceitos como diferença, identidade e cultura, por exemplo. Conforme Lopes e Veiga-Neto,

Considerando o caráter sempre contingente e flutuante desses conceitos e problemas – como, aliás, se pode fazer com qualquer outro conceito ou problema – argumentaremos, também, que é produtivo mantermos sempre abertas as discussões nos campos em que tratamos de *identidade* e de *cultura*. Afinal, a contingência da linguagem e a conseqüente flutuação dos conceitos e dos sentidos do que é pensado e dito – ou, para dizer de outra maneira, a abertura e a incompletude da linguagem – impõem-se como um imperativo à substituição da certeza e da palavra final pela dúvida e a permanente discussão. (LOPES & VEIGA-NETO, 2007, p.7)

De acordo com esse entendimento, compreendo que somos nós que construímos socialmente e culturalmente a linguagem e que é a linguagem que institui e fabrica verdades sobre as coisas. Com tal compreensão, não podemos dizer que “cultura é...”, como também não podemos dizer que “linguagem é...”. Afirmar que cultura surda é única e homogênea é assumir uma posição representacionista no discurso. Dou as costas, nesta pesquisa, para

essa posição e assumo, em relação à linguagem e ao conceito de cultura, uma atitude coerente com as contribuições da virada lingüística e da virada cultural.

Desconsidero, portanto, qualquer possibilidade de tratar o conceito de cultura, de identidade e de diferença neste estudo de forma simples e banal. Tampouco olho para esses conceitos como sendo fechados em si mesmo; ao contrário, sei que são conceitos complexos, e isso nos obriga a refletir sobre a genealogia de seus diferentes usos.

Nas leituras que me aproximaram do tema, muitas foram as formas de se referir e de utilizar o conceito de cultura. Mas, como já afirmei em outro momento, mantive-me fiel às reflexões que Lopes & Veiga-Neto (2007) têm feito sobre a "insuficiência da linguagem" para dar conta de se falar sobre conceitos como cultura, identidade e diferença, entre outras coisas.

Portanto, a noção de cultura que trago para esta pesquisa distancia-se da idéia de "Cultura" (re)produzida na educação, baseada na visão de que há a alta e a baixa cultura. Conforme as palavras de Veiga-Neto

A Modernidade não questionou seriamente os conceitos de Cultura e de educação; [...]. Aceitou-se, de modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos. (VEIGA-NETO, 2003a, p. 6,7)

Conforme Raymond Williams (2000, p.14), um dos estudiosos da sociologia da cultura, o conceito de cultura é complexo e, num primeiro momento, é compreendido pelo sentido dicionarizado e mais restrito da palavra "como nome de um processo – cultura, cultivo, de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana". Nesse mesmo sentido, Adam Kuper (2002, p.24, 25) que, assim como Williams (2000), traça uma genealogia do termo "cultura", diz que, em "seu sentido mais amplo, cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas". Conforme diz o autor, o conceito de cultura é também utilizado num sentido de alta cultura e

baixa cultura, o que, segundo ele, se refere “à grande arte que é apreciada por poucos afortunados”.

Kuper (2002, p. 26) diz que há uma “teoria francesa de cultura, uma alemã e uma inglesa muitas vezes identificadas de forma vaga”. A cultura francesa, segundo o autor, está relacionada à idéia de civilização; cultura é compreendida como patrimônio da elite “francófona cosmopolita e materialista”, representada, conforme o autor, “como uma conquista progressiva, cumulativa e distintamente humana”. De acordo com Kuper (2002, p.27), a maior “oposição ideológica” feita a esse “credo secular” nascido na França na segunda metade do século 18 e instalado no resto da Europa ocorreu por parte dos “intelectuais alemães”, preocupados em preservar a “tradição nacional contra a civilização cosmopolita: os valores espirituais contra a ciência e a tecnologia; a genialidade individual e a expressão das próprias idéias contra a burocracia asfixiante; [...] em suma, *Kultur* contra *civilização*”.

Segundo as palavras de Veiga-Neto,

Como vários autores demonstraram, a palavra *cultura* deriva das formas latinas *cultura*, *æ* e *cultus*, *us*, ambas relacionadas ao verbo *colo*, *ěre* (lavar, cultivar, cuidar, ocupar-se com). É fácil ver as relações etimológicas diretas entre essas palavras latinas e muitas outras palavras que são importantes para o pensamento social, político, econômico e cultural contemporâneo, como *colonizar*, *colônia*, *colonialismo*. Todas elas — a começar pelas latinas, é claro — derivam da raiz indo-européia *kwel*, uma partícula ancestral de um grande número de palavras. Além das já referidas até aqui, há ainda muitos outros exemplos: *inquilino*, *ciclo*, *colo*, *coletar* e suas numerosas derivadas. (VEIGA-NETO, 2006, p.5)

Muitos são os sentidos dados à expressão “cultura”. A idéia de cultura relacionada ao “cultivo da terra” sofreu transformações, passando a dar sentido segundo Veiga-Neto (p.5), ao “cultivo da mente”. Conforme o autor, num “forte caráter diferencialista. Ela separou — e continua separando — imensos contingentes humanos em dois grandes grupos: os que possuem e os que não possuem cultura...”. A Modernidade, ainda segundo o autor, “se valeu dessa palavra para levar adiante várias separações: alta cultura e baixa cultura, cultura erudita e cultura popular, culturas letradas e culturas não-letradas, culturas primitivas e culturas avançadas”.

Veiga-Neto (2003a, p.9), no texto sobre *Cultura, culturas e educação*, argumenta que foram fixadas “três principais características que cercam o conceito de Cultura ao longo da Modernidade”: o “caráter diferenciador e elitista”, “o caráter único e unificador da Cultura” – segundo o autor, “papel atribuído à educação” – e finalmente o “caráter idealista de Cultura”, “que colocou a Cultura *neste* mundo, mas como uma projeção de um ideal metafísico situado num outro lugar” (p.11).

Seguindo as proposições dos Estudos Culturais, o autor sugere ser pertinente que se compreenda cultura como um conjunto de culturas. Dessa forma, compreendo o conceito de cultura também como uma das conseqüências da virada lingüística e da virada cultural, movimento que vira as costas para a epistemologia monoculturalista e passa à compreensão do multiculturalismo.

2.2 A CULTURA E A DIFERENÇA SURDA

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. (DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, 2001, p.137)

As palavras dos autores provocam-me a refletir sobre a problemática que está aí colocada sobre a virada da escola especial para a escola de surdos e, mais recentemente, o apelo para a inclusão de surdos em escolas de ouvintes. Educar na diferença, portanto, é uma impossibilidade “real”, principalmente se pensarmos nas situações educacionais que se baseiam em paradigmas que buscam pela essência do sujeito.

Procurei ter cautela, na escrita do texto, com os conceitos que utilizo no sentido de que eles não sejam tomados de qualquer forma. Compreendo que conceitos como o de cultura e diferença, se mal utilizados, podem ser confundidos com as idéias apregoadas pelo senso comum e pelo discurso da diversidade. Ambas as situações, que a meu ver, banalizam a diferença, pela busca de “soluções” imediatas para os problemas do mundo moderno. E é especialmente na educação, que esse discurso aparece com mais freqüência como sendo

“eficiente”, pois apresenta “soluções” novas com eficiência para os problemas velhos – por exemplo, o discurso salvacionista da “inclusão”, que se apresenta como a possibilidade de dar “conta de tudo e todos” na educação.

Preocupa-me o fato de que tenho visto a língua de sinais e a cultura surda serem amplamente banalizadas ou reduzidas uma na outra, tanto na educação de surdos de modo geral, quanto nas escolas “inclusivas” que estão aderindo à bandeira da “língua de sinais” para todos.

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

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

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

Nessa trama conceitual – diferença, diversidade e identidade –, cultura é fabricada e passa a orientar nossas práticas sociais. Afirmar a importância de tal discernimento por parte da academia é tentar dar outras possibilidades de ser aos sujeitos que não foram ainda pensadas e traduzidas.

Conforme as palavras de Michael Peters (2000, p. 42), a noção *différance* (diferença) de Derrida é o “elemento que distingue o pós-estruturalismo”, tendo sua fonte de inspiração, segundo o autor (2000, p.54), no “ataque à racionalidade ocidental” feito por Nietzsche.

Tendo por base essa compreensão, busco subsídios para pensar sobre diferença nas palavras de Veiga-Neto (2004), quando ele nos diz textualmente que, na atualidade, nos movimentamos provocados pela diferença.

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

Entendo que corremos o risco de pensar sobre a diferença ligeiramente, sendo constantemente interpelados por ela. Veiga-Neto (2004) sugere que é útil “assentar nossas ferramentas analíticas não propriamente em cima da diferença, mas sim no seu entorno”.

Nas palavras de Regina Schöpke (2004, p.193), a diferença, compreendida pelo pensamento de Deleuze, “não pode ser apreendida pela representação porque ela não é da esfera do sensível. Ela é antes de tudo o *ser* do sensível”. A diferença, nesse sentido, precisa ser compreendida como “um acontecimento do próprio ser, é como ele se expressa, é como ele se diz. Cada ser é único”. Indo ao encontro das palavras de Veiga-Neto (2004), compreendo que a pergunta pela diferença é uma má pergunta. Por isso, precisamos pensar sobre a diferença, e não explicar a diferença.

Entendo o conceito de identidades como contingente e provisório. Abandono a idéia de identidades como “face”; ao contrário, compreendo-as como descentradas, fragmentadas e constituídas pelas tramas das relações estabelecidas na cultura. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.76), identidade e diferença “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Por isso, podem ser compreendidas nos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Assim, vejo que tanto culturas quanto identidades e diferenças estão imbricadas na subjetividade do ser surdo e, portanto, não podem ser dissociadas.

Hall (2000, p.111) tem utilizado em alguns de seus trabalhos "o termo 'identidade' para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura". O autor entende essa sutura como articulação, e não como processo. Trazendo textualmente Hall (p.109), "as identidades são construídas [...] no interior de formações e práticas discursivas". Nessa concepção, ser surdo seria uma das possíveis posições que o sujeito surdo ocupa, e não a única.

Não podemos mais negar, segundo Bauman (2005), a condição de provisoriedade e de fragilidade das identidades. Nas palavras do autor (p.33), "no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam". Nesse sentido, reflito sobre as tramas que produzem na diferença surda as culturas surdas, as identidades, as comunidades e as subjetividades surdas.

Compreendo que identidades não é uma "coisa", algo que tenha "cara"; não se pode, portanto, fixar identidades. É melhor falar em processos identitários que constituem identidades do que falar em "identidade". Entendo também identidades como movimentos identitários, diagramas, redes. Enfim, processos identitários, a meu ver, estão necessariamente relacionados com construção cultural; portanto, as identidades são culturais e contingentes.

Os processos identitários são marcados pelas subjetividades. Ser surdo, nesse sentido, é também uma identificação do sujeito surdo que se dá através dos processos identitários, processos que constituem elos por meio das marcas culturais – a língua de sinais, a luta surda, a presencialidade, a temporalidade, o olhar, a nostalgia de ser surdo, a surdez e o constrangimento, além de outras identificações que podem ser assumidas e, com mais ou menos facilidade, ser apontadas.

Na tentativa de pensar cultura de outras formas, vendo as proximidades conceituais existentes, mas não as reduzindo umas às outras, é que propus pensar diferença surda. Para tanto, penso ser interessante e importante refletir sobre os surdos, não na comparação com o ouvinte, mas na relação com o próprio surdo.

Tendo o próprio surdo como um referente cultural, olho-o como sendo o outro do surdo e abandono a comparação binária SURDO X OUVINTE. Penso que essa pode ser também uma maneira de guiarmos outras formas de olhar e de escrever a história e

diferença surda, pensando sobre a norma¹⁹ que se estabelece e é instituída no interior da comunidade surda.

Portanto, se convém olhar os surdos desde os surdos, então, é necessário que conheçamos alguns elementos definidores desta norma entre eles, elementos que tenho compreendido são dados e significados na cultura. Penso que esses elementos podem nos guiar a pensar como esta sendo definida uma forma surda de ser. Alguns destes dados, já são de certa forma conhecidos como, por exemplo, a marca cultural da própria língua de sinais, elemento definidor e primeiro entre os surdos. Muito embora, seja claro para muitos de nós que a língua de sinais é uma marca fundamental para estabelecer um jeito surdo de ser, ainda assim, penso que ela não é significativamente compreendida pela escola como elemento fundamental e definidor de um jeito surdo de viver. Essa e outras formas podem ser expressas, penso eu, através dos marcadores culturais. Deste modo esses marcadores podem ser capazes de explicitar parte do que significa ser surdo. Essas são questões que ainda necessitam de muitas discussões, pois, de modo geral, o que temos observado é que os surdos ainda necessitam buscar o outro ouvinte para falar de si.

Encaminho-me para o próximo subtítulo, sugerindo a contextualização do tema e do conceito de comunidade surda como o elo, como momento de encontro da cultura surda.

2.3 COMUNIDADE SURDA: ESPAÇOS DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA

As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra "comunidade" é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que "comunidade" signifique, é bom "ter uma comunidade", "estar numa comunidade". Se alguém se afasta do caminho certo, freqüentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que "anda em má *companhia*". Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a *sociedade* – o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a *comunidade*. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. (BAUMAN, 2003, p.7)

¹⁹ Em texto que produzi com Lopes(2005) sugerimos que: "É na norma surda que deve estar sendo gerada a média para que possamos estar avaliando os surdos e determinando se esses estão enquadrados dentro do que o grupo específico pensa ser normal, problemático, anormal, etc. (CHIELLA & LOPES, 2005, p.3)

Foi na esteira do pensamento desse autor que procurei amparar-me para entender melhor algumas das questões relacionadas à compreensão do conceito atribuído a comunidade, no caso específico, a comunidade surda, direcionando-me para a compreensão do conceito no contexto da contemporaneidade.

Como simpatizante desse pensamento, fui ao encontro da epígrafe que abre este capítulo, as palavras do sociólogo polonês. Essas palavras podem também ser encontradas expressas na introdução do livro *Comunidade*, em que o autor se dedica ao estudo do conceito de comunidade como uma possibilidade de segurança na instabilidade que estamos vivenciando nestes tempos.

Partilho com ele da idéia de que as primeiras sensações que se têm em relação à palavra "comunidade" são de tranqüilidade, familiaridade, segurança e aconchego; é a sensação de estarmos entre amigos. Enfim, trata-se dos bons sentimentos, tão difíceis de ter, sentir e viver neste começo de século XXI, quando o que predomina entre nós, de modo geral, é a insegurança e a instabilidade como um estado quase permanente de ser e de existir.

Nesse sentido, não é de se estranhar que a comunidade surda surja na contemporaneidade com o sentimento de pertencimento a um grupo em que prevalecem as sensações de bem-estar e de segurança – sensações que se reforçam nas narrativas surdas e são celebradas pela necessidade de presencialidade entre os surdos. Também é comum, entre um grupo específico de surdos, no caso, os sujeitos surdos que forneceram as narrativas para serem analisadas nesta dissertação, apontar a comunidade surda como sendo o "lugar" de "origem" da troca partilhada da experiência surda, onde as práticas culturais dos surdos são significadas e ressignificadas.

Entendo, a partir dos materiais que analisei, que a comunidade surda se funda no momento de encontro surdo e que é esse encontro que predispõe à troca cultural entre os surdos. Assim, é possível observar que cultura surda ganha significado na vida em comunidade. Compreendo também que a predisposição da configuração social em que vivemos na contemporaneidade possibilita às comunidades as condições necessárias de visibilidade para existir; no caso da comunidade surda, essa visibilidade dá-se a partir dos seus aspectos culturais mais conhecidos, o que no Quadro 1 é refletido pela temporalidade

surda. Tal temporalidade é expressa na comunicação, como diz a narrativa surda, nas “muitas horas na festa, ou no encontro da rua”, em que os surdos ficam se comunicando em língua de sinais. Cabe salientar que entendo temporalidade aqui num sentido expresso pela diferença do ser surdo, que passa também pelo sentido da comunicação expressa no corpo surdo, mas que não se refere à compreensão de temporalidade como tempo cronológico, e sim à diferença que atravessa o encontro surdo com surdo. No quadro abaixo, a narrativa expressa o sentido “das muitas horas” de comunicação. Os surdos expressam essa necessidade. Entre os surdos que vivem em comunidade, essa é uma situação comum. Como é expresso na narrativa, há pouca interação na comunicação entre surdos e ouvintes nas famílias. É no encontro na comunidade que os surdos atribuem significado à experiência vivida e ao conhecimento de mundo. A temporalidade como marca cultural só ganha significado no encontro na comunidade.

O surdo que participa da comunidade surda, quando encontra o grupo de surdos fica muitas horas na festa, ou no encontro de rua, ou em qualquer lugar, para dar-se bem comunicando com a língua de sinais. As pessoas surdas que vivem na casa com a família ouvinte se comunicam muito pouco durante a semana. [Marianne Stumpf /tese de doutorado/ p.24-25]

QUADRO 1: Espaço/lugar – Universidade – Temporalidade

Conforme Bhabha (2003), cada vez mais os discursos das minorias sociais, étnicas, etc., estão aparecendo embaladas na onda da exaltação da diferença como sinal da condição pós-moderna. Na contemporaneidade, as diferenças “deixam” a dimensão alteridade para serem festejadas e exaltadas. A diferença passa a ser entendida como algo/expressão do exótico, do incomum e do “belo”. Como exóticos, os surdos ganham força política e econômica, porém, aparecem cada vez mais enfraquecidos como comunidade. As razões de luta política que tempos atrás mobilizavam a comunidade surda parecem empalidecidas na atualidade. As bases da comunidade exaltada parecem não ter resistido à pressão da compreensão da diferença como diversidade. Hoje não é mais somente a causa surda que aparece constituindo um elo comunitário forte, mas as causas gênero, trabalho, etnia, etc., que surgem como outros elementos que podem tanto segregar/repartir a comunidade quanto, dependendo dos sujeitos envolvidos, fortalecê-la.

A diferença como alteridade – constituída pelo olhar do outro, mas não traduzida pelo outro – é fundamental na compreensão do conceito de comunidade como o encontro do ser surdo. A diferença é elemento de movimento e de vida no interior da comunidade. Na relação com o outro, elos são forjados unindo indivíduos sujeitados por um sentimento de pertencimento e de ação no interior do grupo. Marcados por tal sentimento, que Foucault (2003) chamou de “atitude de modernidade”, os sujeitos buscam força e razões para se manterem unidos. Nessa necessidade de ação no meio para mudar o próprio meio e as condições de vida, vão se tecendo as redes surdas da comunidade.

A noção de comunidade surda baseada no conceito de atitude de Foucault (2003) deve ser entendida e problematizada como um espaço de tensão de diferentes formas de ver-se e de narrar-se surdo. Segundo José Ternes (2006, p.96), “a *atitude de modernidade*, presente, segundo Foucault, no *sapere aude* Kantiano, configura, antes que um momento histórico, uma vertente, muitas vezes clandestina, na história do pensamento ocidental”. Atitude de modernidade, nesse sentido, está relacionada à diferença de pensamento, à não-mesmice, à não-repetição, à criatividade.

Argumento a favor da compreensão de que a comunidade surda é um espaço de tensão de diferenças e de criatividade. Um espaço onde as diferenças dão o movimento, recriando e atualizando a própria comunidade. Tal compreensão dá-se no sentido oposto ao do pensamento da homogeneização surda, da diferença exótica ou frágil e da identidade surda entendida simplesmente no não ouvir, até mesmo distanciando-se da “vulgarização” da diferença compreendida como minoria, num contexto social que celebra as “diferenças” e as comunidades. Segundo Bauman (2003, p.97), “o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do ‘pluralismo cultural’”. Minha argumentação foi ao encontro do ser surdo na própria diferença surda vivida na potencialidade da comunidade.

Talvez os leitores estejam pensando no desafio que me coloquei ao propor buscar por marcas culturais, já que assumi a diferença em uma compreensão, digamos, radical. Ao assumir a diferença surda presente como motor da própria comunidade, busco (re)conhecer um pouco mais alguns dos elos de uma corrente de força. Elos que dão sentido para a manutenção da comunidade surda. Acredito que um conjunto de elos, que também entendo por enunciados, de uns para outros, podem ser entendidos como sendo pequenas partículas

de uma identidade. Ser surdo é uma das identidades formadas por muitos elos, operando em sintonias e frequências distintas. Nas identidades surdas, não há apagamento do indivíduo, mas a noção de luta política que constitui o coletivo.

A meu ver, o encontro da diferença surda na comunidade é um encontro seguro para os surdos no sentido de que, quando se reúnem, entre eles não há nenhum impedimento para se expressarem. Também entendo que, devido à longa história de opressão dos ouvintes, vivida pelos surdos, é muito difícil ver uma norma surda pautando a própria idéia de comunidade surda para além do ficar forte para não “sucumbir” às muitas tentativas de normalização dos surdos. Nos excertos das narrativas surdas presentes nos materiais desta pesquisa, é visível tanto o enunciado de pertencimento surdo à comunidade quanto a importância dada ao ouvinte na própria história e no sentir-se surdo. A presencialidade como marca cultural se estabelece na norma surda. A diferença, na narrativa do Quadro 2, é vista tendo a surdez como parâmetro. No mesmo sentido da temporalidade, a presencialidade não ganha significado apenas no encontro surdo. Em geral, os surdos narram a necessidade da presencialidade para se comunicarem como algo “apaixonante”, conforme podemos ver na narrativa abaixo.

Fiquei profundamente surda na adolescência. Isso foi o início de algo diferente. Passei ao isolamento. No início eu vivia constantemente no meu quarto. Não me agradava a presença de pessoas ouvintes. Fugia das festas de família, das visitas e detestava atendê-las. Eu sentia que não estava mais no mundo ouvinte. Era uma parede de silêncio caindo sobre mim. O tempo para mim junto a essas pessoas, particularmente no local de trabalho, era uma verdadeira tortura. Desejava estar com os surdos, ou mesmo que soubessem LIBRAS. [...] Com mais idade eu conseguia estar com os surdos quando queria. Tinha momentos tão apaixonantes como quando juntos, os surdos, falávamos sobre a especificidade surda. Muitas coisas íamos descobrindo. Nossas lutas iam sendo no sentido de termos um mundo nosso. Mas, eu sentia que nem tudo em mim era idêntico aos demais surdos nativos. [Gládis Perlin/ dissertação de mestrado/p. 27,28]

QUADRO 2: Espaço/lugar – Família – Presencialidade

O estar entre surdos e naquilo que os surdos têm chamado de “mundo surdo” dá sentido à marca que chamei de presencialidade. Para ser surdo, é preciso, além da surdez e da língua de sinais, estar junto. A descoberta do significado da diferença acontece no encontro da presencialidade. Esse sentido é diferente do desejo dos ouvintes, é algo muito

mais profundo do que simplesmente estar junto. Existe uma necessidade de estar junto para poder dar significado à língua, ao olhar e à cultura de modo geral.

A magia da descoberta da existência da comunidade surda é representada, muitas vezes, nas narrativas surdas, como um momento de encontro com a sua existência, com o seu estar no mundo com cidadania e na diferença. Assim, a expressão da necessidade da presencialidade ganha sentido. Mais ainda, muitas narrativas surdas expressam, além do encanto e da alegria do “despertar” pela presencialidade, também para a necessidade da comunicação por meio da LIBRAS. Compreendo que, na comunidade, há a necessidade de continuar fazendo a diferenciação surdo/ouvinte.

A narrativa do Quadro 3 mostra o espaço/lugar da comunidade como acolhedor para o outro surdo que vive no “isolamento”. Como diz a narrativa, tal isolamento é provocado, aos olhos dos surdos, principalmente pelos ouvintes, que “se consideram superiores e são os ‘mais’”. Este e outros sentimentos são impulsionadores da luta surda pela vivência de suas diferenças. A luta surda passa pelo desejo de expressar a diferença surda.

Vivo no seio da comunidade surda com meus irmãos onde aprendíamos na língua de sinais, criada por nós, depois trazida da escola e/ou “achada” no encontro com outros surdos. Minha casa era e ainda é o lugar de encontro de muitos surdos que sentiam e sentem a solidão da vida e do isolamento. Minha casa é lugar de aconselhamento para as muitas mulheres e homens “caídos” na depressão que a surdez pode causar quando todos, os ouvintes, se consideram superiores e são os “mais”. Aconteceu que um dia na minha vida, em 1985, juntamente com meus amigos e irmãos surdos, fundamos a Associação dos Surdos de Santa Maria. Daí por diante sempre trabalhei em associações de surdos como presidente, ou assumi outras atividades das associações de surdos no estado ou nas federações. [Wilson Miranda/ dissertação de mestrado/p.9]

QUADRO 3: Espaço/lugar – Comunidade – Luta

Na expressão retirada da narrativa surda do *corpus* desta pesquisa – “mulheres e homens ‘caídos’ na depressão que a surdez pode causar quando todos, os ouvintes, se consideram superiores” –, confirma-se a hipótese de que, para falarem de si, os surdos precisam chamar o ouvinte. Quase sempre, o ouvinte é colocado em oposição, ficando visível o lugar de “produtor da norma” dado ao ouvinte, aquilo que os surdos denominam de “superioridade” ouvinte.

Procurei fazer uma relação, mediante o que pude ver enunciado na narrativa surda do quadro acima, com a "sensação de segurança" expressa no pensamento de Bauman (2003) na epígrafe deste capítulo, quando ele diz que segurança é uma das possíveis "sensações" que a palavra "comunidade" nos transmite. Quis mostrar com isso uma afinidade com a sensação de bem-estar e de segurança que a palavra "comunidade" expressa segundo o autor (2003, p.7). Entendo que a sensação de segurança expressa na idéia de "seio materno" na narrativa surda exprime, de certa forma, a sensação de segurança relacionada com comunidade.

Penso que toda mulher, ao dar o peito/o colo, coloniza aquele que o busca. Nessa analogia, a comunidade surda passa a ser uma outra espécie de mãe que, ao colonizar de outra forma os surdos que a buscam, deixa neles impregnados sentimentos de "lar", "aconchego", "segurança" e "potência" para lutar contra aquele que se constitui como uma ameaça à segurança conquistada.

O que me parece é que essas palavras da pessoa surda nos remetem à idéia de que "viver no seio da comunidade" tem uma estrita relação com a segurança, sensação que se pode ter, por exemplo, quando vemos uma criança ser aconchegada no seio materno. Busco, assim, dar visibilidade e sentido ao que vi enunciado na narrativa surda acima como um exercício para familiarizar-me com as análises dos meus materiais. Parece-me que, para os surdos, a expressão "comunidade surda" também produz a sensação de segurança, além de outras. Entendo, com isso, que é possível relacionar a comunidade surda e fazer aproximações com a sensação de segurança da qual fala Bauman (2003).

Entre os muitos sentidos possíveis para a palavra "seio" (são mais de 50) que encontrei no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), há relação com a idéia de força, auge, intimidade, familiaridade. Tais expressões são pertinentes e incluem as sensações que aparecem pautando as narrativas surdas sobre si e sobre a comunidade surda.

Relacionar, portanto, comunidade com vida, casa e seio é de uma grandiosidade, pois são elementos que, de modo geral, nos são muito caros e que são fatores impulsionadores e potencializadores da vida.

A surdez, como marca cultural, necessita de uma “vivência” surda, como diz a narrativa no Quadro 4. Junto aos ouvintes, os surdos não conseguem manifestar e significar a surdez na cultura, mesmo que seja em família. Saber, portanto, a língua de sinais, como se pode ver nesse quadro, não significa a compreensão da surdez cultural. Esse sentido está muito além do uso da língua de sinais.

É interessante observar que, nas narrativas de si, os surdos referem-se à dificuldade de comunicação em língua de sinais na família, mas isso não significa que eles estejam responsabilizando a família pelos sofrimentos que a falta de comunicação imprimiu em suas vidas surdas. Como se pode ver no Quadro 5, embora a marca do constrangimento surdo também esteja presente na família, não é de lá que eles narram o sofrimento. A família aparece como o espaço/lugar onde foi possível “negociar” outras possibilidades de viver a diferença surda. Os surdos referem-se aos pais apontando a compreensão que estes têm da necessidade de seus filhos surdos partilharem mais significativamente da comunidade surda para construírem sua identificação com a língua de sinais e com as experiências culturais.

Em casa, os surdos que moram com família ouvinte, se não tem comunicação, como pode desenvolver a Língua de Sinais? Cultura Surda? Identidade Surda? Mesmo que a família sabe Língua de Sinais, os familiares ouvintes não têm a vivência surdista. [Carolina H. Silveira / projeto de dissertação/p. 13)].

QUADRO 4: Espaço/lugar – Família – Surdez

Hoje aconselho a minha mãe a respeitar a minha primeira língua a se orgulhar pela minha luta. Ela custava em entender a educação de surdos, pois pensava que o oralismo podia me ajudar, mas na verdade não é. Agora com as devidas explicações ela compreendeu. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p. 11].

QUADRO 5: espaço/lugar – Família – Constrangimento

Eu superei tudo porque tive uma mãe que me deixava em liberdade de se expressar fora de escola, por gestos ou apontação. Minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do povo surdo descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu tinha 15 anos. O ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu-se as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim. [Karin L. Strobel/dissertação de mestrado/p. 11].

QUADRO 6: Espaço/lugar – Família – Presencialidade

Como mostrei nos quadros acima, os surdos, em suas narrativas, referem-se à família como um espaço/lugar onde a comunicação em LIBRAS é frágil, mas, como já disse, é interessante que, apesar disso, não acusam a família pelo fracasso. Trazem essa situação como uma coisa normal. A família ouvinte não tem “obrigação” de se comunicar em língua de sinais. Essa é uma situação compreensível, pois, embora tenha havido também na família situações que marcaram suas vidas com a marca do *constrangimento*, os surdos não condenam a família como fazem com a escola. Nesse sentido é que penso ser possível fazer uma aproximação da compreensão que desenvolvi sobre o sentido da comunidade como coletivo desejado – de uma vida em e no coletivo, um coletivo maior que a própria família, pois, enquanto a família nos é dada, a comunidade é desejada e proclamada. Para além das narrativas, vêem-se os surdos interagindo em sintonia com a comunidade surda como uma “grande família”. Mas, longe de ser uma idéia “romântica”, a comunidade é um espaço de disputa por ocupar lugares nas lideranças.

Na narrativa surda do Quadro 7, é possível ver esses sentidos. Como diz a pessoa surda em sua narrativa, embora seus pais não concordassem com sua participação na comunidade, ela não foi impedida de participar de eventos surdos. É nesse sentido que se expressa que, no encontro em comunidade, a vida em grupo, a prática de esportes e a idéia de luta surda ganham significados.

Quando eu tinha quinze anos, entrei de sócia para a Sociedade de Surdos do Rio Grande do Sul, escondida de meus pais, pois alguns professores diziam que a Sociedade não era um bom lugar para meninas de minha idade, era um lugar perigoso, mas para mim eram os surdos, que eram iguais a mim, que formavam o meu grupo, e era lá que eu queria freqüentar. Meus pais não concordavam, mas aos poucos, consegui mostrar a eles que era nesse local que eu havia despertado minha identidade surda. Como tinha dezesseis anos, participava constantemente das festas e comemorações da Sociedade dos surdos. Viajava muito com a turma para qualquer competição esportiva, fosse nacional ou internacional. Adorava conviver com estas equipes. Isto me trouxe muitos conhecimentos: aprendi a solidariedade, a responsabilidade e a cooperação reinantes nos grupos, tive oportunidade de conhecer surdos de outros países, seus costumes e cultura. Aos dezenove anos comecei a perceber que havia possibilidade de ocupar lugares políticos surdos e passei a participar mais na associação de Surdos, aprendi sobre a organização interna particularmente sobre as políticas do movimento surdo. Aos vinte e dois anos, fui secretária da Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul onde assumi alguns papéis. Após passei a atuar na Federação de Esportes e na Confederação Brasileira de Desportos de Surdos onde minha atuação estava ligada à organização de algumas programações em nível nacional e internacional. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/ p.13 e 14].

QUADRO 7: Espaço/lugar comunidade – Luta

É interessante observar o papel que exerce a política na comunidade entre os surdos. A militância e a perseverança em continuar participando dos encontros surdos são uma constante nas suas narrativas. Penso que é nesse movimento que se reforça a idéia de ser surdo na comunidade surda como uma condição positiva para eles. Destaco as expressões “solidariedade”, “responsabilidade” e “cooperação” que a mulher surda menciona, referindo-se ao convívio com os grupos de surdos. Essas expressões parecem estar ligadas ao espírito de convivência em grupos como comunidade, diferente do espírito de competição natural entre os grupos que se afinam apenas por um motivo específico. Isso não significa que, na comunidade, não se crie um espaço de tensão e luta, principalmente quando se fala de conquistar um lugar político entre os surdos nas associações de surdos.

Tenho observado nas narrativas surdas, orientada por Lopes (2006), que, além do apelo à comunidade, a marca da luta surda pensada a partir da militância política vivida na comunidade também está presente. As narrativas relatam ainda muito da convivência na comunidade surda, evidenciando a necessidade da presencialidade como marca cultural. Entendo também que a luta surda e a presencialidade como marcas culturais são um forte

elo entre o surdo e a comunidade surda. A comunidade surda proporciona a potência de visibilizar a presencialidade, a luta surda e a temporalidade, além de outros marcadores; nesse sentido é que a comunidade passa a ser espaço/lugar de encontro seguro para os surdos. Por isso, o encontro na comunidade surda é desejado e tão querido aos surdos.

Nos quadros abaixo, a marca da luta política é enunciada do espaço da comunidade como uma alavanca para argumentar a favor da importância e da necessidade de os surdos estarem juntos e lutarem a favor das suas causas. Ser surdo, na comunidade, é sempre visto como uma potencialidade.

O currículo surdo, desejo da comunidade surda, aparece nas narrativas motivado pela luta surda. Conforme a narrativa abaixo, os surdos entendem que, para aproximarem-se da luta surda, o currículo é um instrumento, um meio de incentivar e promover sua identidade cultural. Nesse sentido, entendo que a luta surda também tem sido motivada pelas necessidades educacionais.

O que se vê ao longo da história é o sujeito surdo lutando constantemente contra essas tentativas de homogeneização de sua identidade e também a importância de entrar numa relação intercultural [...]. Com tudo isso, é muito importante criar um novo currículo específico para surdos, pois estes, além de sempre apresentarem novas estratégias pedagógicas, também necessitam de disciplinas que em suas práticas estimulam e promovam a identidade cultural ao utilizarem dentro da sala de aula a sua primeira língua, como contação de histórias dos surdos, a utilização de recursos, como poesia e narrativa dos surdos, o que levaria a uma maior consciência sobre a Língua de Sinais. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/ p.20]

QUADRO 8: Espaço/lugar – Comunidade – Luta

A luta como marca cultural que une os surdos tem sido constantemente reinventada. Teve momentos em que a bandeira de luta se direcionava apenas para a língua de sinais. Na atualidade, essa luta tem tomado novas nuances, e, para além da língua, os surdos desejam ter uma educação que vá ao encontro da diferença surda. Eles têm levantado em suas pesquisas o desejo de discutir questões que se aproximam de um currículo adequado às necessidades surdas, muito embora ainda não tenham essas questões bem definidas. Mas, de modo geral, eles têm a clareza de que um currículo surdo necessita estar de acordo com as necessidades das diferenças surdas.

Entendo que a constituição da comunidade surda na contemporaneidade passa por discussões travadas por grupos culturais específicos que lutam pelo reconhecimento de suas diferenças. Tais lutas estão marcando nossos tempos, em que a exaltação da diferença passa a ser uma forma política de luta pela conquista de direitos, uma luta frágil construída sobre valores cada vez menos articulados no interior das comunidades.

A luta surda aparece recorrentemente enunciada nas narrativas surdas, sendo um elo importante que une os surdos na comunidade. Nas palavras de Bauman,

É da natureza dos "direitos humanos" que, embora se destinem ao gozo em separado (significam afinal, o direito a ter a diferença reconhecida e a continuar diferente sem temor a reprimendas ou punição), tenham que ser obtidos através de uma luta *coletiva*, e só possam ser garantidos coletivamente. (BAUMAN, 2003, p. 71)

Falar em comunidade parece ser contraditório ao movimento de esfacelamento dos coletivos visto na atualidade. Tal esfacelamento não significa extermínio de comunidades, mas a construção destas sobre bases cada vez mais frágeis e fragmentadas. Nesse sentido, argumento que, ao mesmo tempo em que os surdos ganham expressão pela exaltação da diferença, eles cada vez mais correm riscos de perder a causa pela qual lutam. A construção comunitária é necessária, e, por esse motivo, a luta surda precisa ser constantemente renovada.

Mostro no Quadro 9, abaixo, a narrativa de um homem surdo em que ele expressa, por meio do enunciado, a importância de se considerar que a comunidade surda é parte intrínseca do ser surdo e do viver na cultura surda na contemporaneidade. Enfim, não vejo possibilidade de desassociar essas questões das condições de possibilidade atuais da sociedade, que permitem e colaboram para a visibilidade da comunidade surda no desenho social estabelecido. Ao mesmo tempo, essa narrativa reforça a necessidade da marca da presencialidade pelo encontro na comunidade.

Entendo mundo surdo como a produção de significados ou de expressão dos surdos, cultura surda como as significações produzidas no interior da comunidade surda e por comunidade surda, claramente posso mencionar a comunidade, o momento de encontro das pessoas surdas. Porque isto? Porque os surdos têm tendência a encontra-se com identidades iguais que se diluem pelo uso constante da língua de sinais como forma de comunicação, como forma de expressão cultural que difere da expressão ouvinte. Por exemplo, as reuniões de diversão dos surdos raramente comportam o elemento música, comportam sim as muitas horas passadas no sinalizar, na diluição do conteúdo de suas vidas na comunicação entre semelhantes. [Wilson Miranda/dissertação de mestrado/ p.25]

QUADRO 9: Espaço/lugar Comunidade - Presencialidade

A narrativa surda expressa, na compreensão de “mundo surdo”, o sentido da significação da cultura na diferença surda. A recorrência do enunciado da presencialidade é marcada pela necessidade de estar junto para significar também a comunicação. A expressão “muitas horas passadas a sinalizar” tem um sentido que vai além das horas marcadas no relógio – um sentido quase nostálgico de resgatar o significado cultural da comunidade.

Entendo que esse excerto é uma ótima fonte para se buscar a compreensão sobre o conceito de comunidade surda, justamente porque é de lá e pensando nela que o autor da narrativa surda se coloca para dissertar. Ele esclarece que a comunidade se constitui no “momento de encontro” e que é nesse “mundo surdo” que se produz o significado da cultura surda. Portanto, é nesse encontro da presencialidade que cultura surda se torna significativa.

Imagino que pensar sobre marcas culturais é produtivo no sentido em que ainda precisamos compreender o que os surdos estão enunciando quando se dizem “cansados” e desejam trilhar “um novo caminho aberto por eles próprios”, como diz a narrativa abaixo. Penso que é preciso refletir sobre o sentido da presencialidade na vida surda como um dos argumentos que permitem olhar de outro modo para a educação de surdos. O encontro com a diferença ao qual se refere a narrativa do Quadro 10 não se trata apenas de um encontro presencial – estar juntos tem o sentido de “pertencimento” evocado por Bauman (2005) e requer, acima de tudo, a troca cultural, como venho afirmando.

O Seminário teve a língua de sinais como língua oficial e contou com serviço de intérprete (da língua de sinais para o português) somente na abertura. Contudo, alguns ouvintes se pronunciaram por não conseguirem acompanhar as palestras e discussões em língua de sinais, dizendo que não concordavam com isso. [...] Os surdos já estão cansados, querem mudanças, querem um novo caminho aberto por eles próprios. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/ p.59]

QUADRO 10: Espaço/lugar – Comunidade – Presencialidade

A reivindicação e a luta surda, expressas na narrativa do Quadro 10 e manifestadas quando a mulher surda diz que “os surdos já estão cansados, querem mudanças, querem um novo caminho aberto por eles próprios”, têm relação também com a marca da presencialidade. Há a necessidade da presencialidade – o estar junto para viver a surdez –, estimulada tanto pelo marcador da luta quanto pelo marcador do olhar e pelo próprio marcador da surdez. Impossível viver a surdez como diferença, sem a presença do outro.

Considerando as questões que coloquei, compreendo que não se trata simplesmente de uma mudança paradigmática o que vem ocorrendo tanto na comunidade quanto na educação de surdos na atualidade. Esse pensamento cultural a que me referi tem contribuído para a “transformação” do entendimento do que hoje chamamos de comunidade surda e de educação de surdos. Foi possível observar, no decorrer desta pesquisa, a necessidade de espaços que contemplem a diferença e que a luta surda, para manter a diferença, não tem sido vista pelo olhar surdo, mas sim pelo viés ouvinte. E é neste sentido que é preciso que se passe a olhar os surdos – pela norma surda.

Entendo que as rápidas mudanças que têm ocorrido têm fragilizado a luta surda e a comunidade. Como exemplo, a banalização da língua surda pelo desejo da implementação das políticas públicas voltadas para a disseminação e implantação da língua de sinais na educação, política instigada também pelas lutas políticas dos surdos. Mas, ao contrário do objetivo da luta surda, acaba ameaçando com apagamento da diferença. Tal apagamento está relacionado com o deslocamento que estamos vivendo.

As estratégias de normalização do corpo surdo não precisam mais ser feitas através de práticas disciplinares – como as técnicas de oralização a que os surdos foram submetidos. Conforme as palavras de Madalena Klein (2006, p. 126), “estratégias que investem no

controle da diversidade/diferença dos sujeitos e grupos, atendendo a uma racionalidade política que investe na sua normalização”.

A política nacional de inclusão, por meio de ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), criou diversos programas²⁰ com o objetivo de dar conta do compromisso formal assumido pelo Brasil junto aos organismos internacionais com uma “política global de inclusão”. A promessa de que “todos” os alunos devem estar na escola estimulou também uma política de inclusão para surdos voltada principalmente para a disseminação da LIBRAS. Essa é, a meu ver, uma grande ameaça de apagamento da luta surda.

Na continuidade do texto, estabeleço uma relação entre as marcas surdas articuladas aos espaços/lugares que são significativos para os surdos. Esses espaços/lugares estão marcados nas narrativas surdas de si como espaços que constituem e provocam atravessamentos na cultura surda.

Uma outra questão que julguei importante foi pensar que há uma clara necessidade de organização política na comunidade surda, entendida aqui como forma para que os surdos possam se identificar como tais. Percebo que isso pode, de certa maneira, estar refletindo o desejo dessa comunidade de lutar por igualdade de direitos. Entendo que a luta por igualdade de direitos entre os surdos pressupõe requisitar a cidadania surda. De modo geral, falar disso implica localizar a diferença e torná-la visível. Pensar, portanto, em cidadania surda pressupõe que esta seja uma forma de a comunidade surda na atualidade se constituir também como comunidade consumidora. Sendo assim, os surdos colocam-se numa condição de “igualdade” na sociedade. Isso supõe que marcas visíveis da cultura surda, como a língua de sinais e a luta surda, passam a ser também para os surdos um produto econômico a ser consumido.

Penso que isso pode ser observado nas relações entre os surdos e nos jogos que se estabelecem entre eles ao assumirem os lugares da liderança surda. Nesse sentido, quero

²⁰ Implementação dos CAS no Brasil, Programa interiorizando a LIBRAS, distribuição de material didático (Dicionário Trilíngüe, CDs – Literatura em LIBRAS), implantação das salas de recursos multifuncionais, Programa PROESP, INCLUIR e PRÓ LIBRAS foram algumas das ações voltadas para a inclusão dos surdos nos últimos anos.

chamar a atenção para o fato de que isso colabora para romper com a idéia "romântica" de que a comunidade surda é o ideal dos surdos, muito embora não se possa negar que é no encontro da comunidade que a cultura surda ganha significado e sentido.

2.3.1 FENEIS – ESPAÇO/LUGAR DE REPRESENTAÇÃO DA LUTA SURDA

A FENEIS é uma instituição de cunho filantrópico e de direito privado constituída no país no ano de 1987 por pessoas surdas que lutavam pelo reconhecimento da sua cidadania. A FENEIS tem caráter educativo, assistencial e sociocultural. É filiada à Federação Mundial de Surdos (FMS), que tem sede administrativa em Helsinki, Finlândia, por meio da qual mantém intercâmbio constante com as organizações internacionais ONU, UNESCO, OMS, OEA E OIT, de onde recebe informações de todas as áreas, tornando a luta surda global.

No Brasil, a FENEIS é composta de um escritório central, no Rio de Janeiro, e de dez escritórios regionais, com 119 entidades filiadas. Essas entidades são compostas por associações e escolas de surdos espalhadas pelo território nacional. Localiza-se em Porto Alegre o escritório responsável pela região sul.

O escritório da FENEIS de Porto Alegre teve uma relação muito próxima ao NUPPES por ocasião da sua criação em Porto Alegre. Houve uma parceria no sentido de estimular a luta surda e a disseminação da LIBRAS. Também foi através do NUPPES que os surdos puderam ingressar nos cursos de mestrado e doutorado, como já mencionei em outro momento desta dissertação.

De lá para cá, a luta dos surdos foi se modificando, principalmente porque a grande bandeira dos surdos, a língua de sinais, de certa forma, tem sofrido um apagamento pela própria legislação vigente. Embora o Decreto que regulamentou a Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializando a LIBRAS como a língua de sinais oficial dos surdos brasileiros, pareça contemplar as reivindicações históricas dos surdos, ainda assim, um enorme contingente de surdos no Brasil continua numa situação de isolamento lingüístico.

A estimativa do censo do IBGE do ano de 2000 é de que, no Brasil, 5.735.099 pessoas sejam surdas, o que significa aproximadamente 3,38% da população brasileira. No Rio Grande do Sul, esse número atinge 3,92% da população, totalizando 399.155 pessoas surdas. Em Porto Alegre, esse número chega a atingir 52.279 pessoas, num percentual de 3,84% da população.

Um dado interessante é o do censo escolar de 2006, que apontou que 69.277 alunos com surdez no Brasil estão matriculados nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Já o censo da educação superior de 2004 indicou que apenas 974 alunos surdos se encontram matriculados na educação superior. Esse dado traduz a preocupação dos surdos com o fracasso da educação de crianças surdas. O fracasso escolar tem sido o motivo principal da representação da luta da FENEIS, por essa causa ser também preocupação da comunidade surda.

A FENEIS tem levantado a bandeira da luta pela implantação da língua natural dos surdos brasileiros, a língua brasileira sinais (LIBRAS) ao longo dos anos. A Federação entende que isso só é possível pela eliminação das barreiras de privações de direitos, as quais dificultam a garantia das necessidades básicas de acesso e permanência na educação, acesso à saúde e garantia de permanência no trabalho formal. Muito embora, na atualidade, os surdos tenham sido contemplados com uma legislação complexa, como é o caso do Decreto 5626, de 2005, não há políticas consistentes que vão ao encontro das necessidades e desejos dos surdos. A dificuldade da sociedade, de modo geral, e a falta de políticas públicas de aceitação dos surdos, da sua cultura e da sua língua de sinais impedem que suas necessidades básicas sejam atendidas, dessa forma impossibilitando o desenvolvimento social de pessoas surdas.

A FENEIS presta assistência a empresas para onde os surdos são encaminhados para trabalho mediante convênios e auxilia a comunidade surda menos favorecida no esclarecimento de seus direitos legais. É ela a principal representante no encaminhamento da política educacional para surdos junto ao Ministério da Educação e aos governantes locais. Além disso, tem como prioridade a missão de divulgar a língua de sinais por meio de cursos de LIBRAS ministrados por seus instrutores surdos.

O caráter filantrópico da entidade ultrapassa o assistencialismo e a caridade. Historicamente, a FENEIS tem tornado pública a luta dos surdos e o apoio na relação da família com filho surdo, procurando articular-se com a sociedade no público e no privado. Como porta-voz da política de luta que se renova a cada passo, busca transformar o preconceito em garantia de respeito aos direitos humanos dos surdos, contribuindo para que eles possam adquirir a condição de agentes de sua própria vida.

Embora o interesse desta pesquisa não fosse traçar nenhum histórico, nem da educação, nem de aspectos referentes à comunidade surda e à FENEIS, em determinados momentos neste texto, julguei relevante trazer alguns acontecimentos específicos dessa comunidade.

Na continuidade da pesquisa e marcando este espaço/lugar da Associação onde a luta e o movimento político são representados, procuro mostrar algumas das narrativas onde pude ver, na recorrência dos enunciados dos surdos, a presença de marcadores culturais que indicam elos comuns na diferença surda. Entre os surdos, é também a associação o espaço/lugar que constitui o ser surdo. Nesta pesquisa, posso afirmar que é por meio das marcas culturais, principalmente pela marca cultural da luta, que os elos entre os surdos são reforçados. A luta renova-se constantemente. Por isso que os surdos precisam se organizar e estimular novas lideranças surdas, pois a luta, como elo que os une, não pode morrer. Na narrativa abaixo, pode-se ver uma das estratégias que os surdos utilizam para organizar novas comunidades a se mobilizarem como surdos através do elo cultural da luta. É comum entre os surdos a organização de eventos para mobilizar outros surdos para a manifestação da luta surda. Isso ocorre, muitas vezes, por meio de seminários e encontros que objetivam mobilizar os surdos a reascenderem a luta surda em suas comunidades locais. Essas manifestações têm por bandeira outros elos identitários comuns a eles, como a língua de sinais e a luta surda.

Pela 1ª vez, nós, surdos, distribuimos folhetos pela cidade. Fizemos 1.000 cópias e as distribuimos nas escolas para alunos e professores, para a divulgação da assembleia. Numa grande escola estadual, pedi a diretora uma autorização para a distribuição dos panfletos. Falei aos surdos para distribuírem os papéis. Eles estavam com muita vergonha, não queriam distribuir, se escondiam fora da sala de aula. Tomei, então, a iniciativa. Enquanto distribuía, eles olhavam e ficando influenciados. Começaram a distribuir com a cabeça baixa, mesmo se organizando para que cada um distribuisse em uma coluna de classes. Depois, em outra sala, já estavam mais calmos, aliviados, felizes, se expondo através de alguns sinais, como “Olá” (polegar), “Tchau” (palma aberta) etc. Se sentiam capazes... [Wilson Miranda/dissertação de mestrado/ p. 40].

QUADRO 11: Espaço/lugar: Associação - Luta

O desejo de que haja um modelo surdo a ser seguido – a presença do surdo adulto na escola – está relacionado com o desejo surdo de manter a continuidade da luta surda. Como podemos ver na narrativa acima, os surdos, ao verem um surdo adulto tomando a iniciativa, mudam sua postura e passam a encorajar-se para moverem-se associativamente.

A luta é necessária para manter a comunidade e a associação. É uma marca cultural que se renova a cada encontro com a comunidade. Mesmo em situações em que a comunidade esteja começando a se organizar, ela é necessária, pois é na organização que a luta ganha e cria força.

A comunidade está atravessando uma fase de mudanças. Na falta de uma força, de um local para despertar a política participativa dos surdos foi surgindo o organismo regional da FENEIS. O movimento, atualmente participa, na luta pelos direitos humanos e se refere a quatro grandes temas que envolvem a vida surda: cultura, educação, trabalho e desenvolvimento urbano. [Gládis Perlin/dissertação de mestrado/ p. 18].

QUADRO 12: Espaço/lugar – Associação – Luta

Hoje a minha visão é mais ampla, tenho mais consciência política e defendo a nossa educação. Além de realizar meu mestrado, o qual me ampliou a percepção de mundo, sempre trabalhei como voluntária na Associação de Surdos há mais de doze anos, na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS há mais de quatro anos e em algumas outras organizações. Estes trabalhos possibilitaram que eu me sentisse politicamente apta em defender a educação que nós surdos queremos. Juntamente com esta aptidão desenvolvi a minha própria identidade e cultura graças aos meus queridos amigos surdos, pois aprendi muito com eles. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p. 11].

QUADRO 13: Espaço/lugar – Associação - Luta

Como é possível ver nos quadros acima, o marcador da luta normalmente está relacionado aos espaços/lugares da associação e da comunidade, o que não significa que também não esteja presente nos outros espaços/lugares. Mas é principalmente desses espaços que o marcador da luta surge, pois há a necessidade de estimular e recriar a luta constantemente. Conforme a narrativa surda – “hoje a minha visão é mais ampla, tenho mais consciência política e defendo a nossa educação” –, os surdos necessitam apropriar-se e tornar-se conscientes das necessidades surdas para poderem lutar por elas. É por isso que entendo que os surdos adultos priorizam levar os sentidos da luta surda aos mais jovens e aos recém iniciados numa comunidade.

A luta marca recorrente nessas narrativas, como já disse, é um marcador cultural que une a comunidade surda nas suas bandeiras e, por esse motivo, potencializa a comunidade. Nesse sentido, a associação política representa um espaço/lugar que está constantemente renovando suas causas. Além da luta surda, o olhar, marcador que indica a diferença surda, também é uma marca recorrente nas narrativas surdas em todos os espaços e também no espaço/lugar da associação e da comunidade, que são os espaços específicos onde se funda a diferença surda.

A complexidade do olhar surdo vai muito além do ter de fixar o olhar pelo sentido visual-gestual da língua de sinais; Para, além disso, as tecnologias surdas também ganham significado no olhar surdo.

A campainha com sinal luminoso, relógio com despertador vibratório e entre outros. Estes são adaptados à necessidade do surdos, pois faz uso principalmente do canal visual. Cito exemplo de uma situação de uma mãe surda: (...) só sabia que ele estava chorando com o auxílio de um aparelho chamado "baba eletrônica". O microfone ficava acima do berço e o sinalizador luminoso, ligado por um longo fio, ia comigo para todos os lugares. Enquanto estava na cozinha fazendo meus afazeres, ficava de olho na lâmpada para saber se está piscando. Sem problema! Atualmente o povo surdo está utilizando muitas adaptações visuais utilizadas pela comunidade ouvinte, tais como fax, internet, mensagens pelos celulares, "closed-caption", legenda de televisão e outros. Está aumentando os programas de televisão com intérprete de língua de sinais [Karin L. Strobel/ dissertação de mestrado/ p. 68].

QUADRO 14: Espaço/lugar – Associação – Olhar

A diferença surda representada na narrativa do Quadro 14 pela marca cultural do olhar e pela tecnologia visual a favor dos surdos, entre outras marcas, pode ser compreendida como a necessidade de perceber a vida pelo olhar. O "choro do filho" pode ser "ouvido" pela mãe surda por meio do olhar. São adequações necessárias para a vida surda. Esses sentidos precisam também passar pela educação. O surdo, em geral, continua tendo um distanciamento da vida vivida na comunidade e na vida vivida na escola.

Experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais que a utilização da visão, como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura? [Gládis Perlin/tese de doutorado/p. 96].

QUADRO 15: Espaço/lugar – Associação – Olhar

Compreender que a experiência visual "significa mais que a utilização da visão como meio de comunicação" é essencial para que se possa pensar sobre a educação de surdos de modo significativo. Quando os surdos enunciam que o olhar é importante para que eles possam significar as coisas da vida, estão dizendo muito mais do que se entendeu até hoje sobre o sentido da visão para os surdos. Penso que a narrativa do Quadro 15 é uma excelente fonte de compreensão do sentido do olhar como aspecto cultural significado na cultura surda. O olhar passa pela língua de sinais, pela visão como expressão, como diz a

narrativa, “como meio de conhecer o mundo e como forma de expressão”. O sentido da visão do olhar surdo passa pela subjetividade. O quadro abaixo é uma ótima fonte dessa compreensão. A vida entre ouvintes que não se comunicam pela expressão surda passa a isolar os surdos da compreensão do mundo, o que se reverte quando estão entre surdos e podem significar a linguagem também pelo olhar.

Uma menina surda, de 10 anos, freqüentava as aulas em Triunfo. Era muito quieta e não mostrava qualquer significado ou expressão durante as aulas. Suspeitando-se de ser um caso de deficiência mental, a escola, através da assistente social e da professora, marcou exames neurológicos para a menina surda em Porto Alegre. Por ocasião do passeio na Colônia de Férias dos Surdos em Capão da Canoa, o quadro se reverteu. A menina mudou de atitude: pegou folhetos propaganda de supermercados e foi me procurar, perguntando e insistindo muito sobre como sinalizar os produtos (frutas, cosméticos, eletrodomésticos, alimentos, bebidas, etc.). Como estivemos conversando muito tempo, a assistente social se surpreendeu, acabando por cancelar os exames. [Wilson Miranda/dissertação de mestrado/ p. 48].

QUADRO 16: Espaço/lugar – Associação – Olhar

Nesse enunciado, é possível aproximar-se da compreensão do sentido do olhar na comunicação para os surdos. Muito mais do que compreender que o olhar no “folheto” fosse importante, como possa parecer, o sentido do olhar estava relacionado principalmente com o olhar surdo sobre o olhar surdo. A menina que até aquele momento era considerada como deficiente mental pela escola passa a interagir como outro surdo numa identificação natural pelo olhar, pois este transmite muito mais do que comunicação. Nesse sentido, olhar e língua de sinais estão intrinsecamente relacionados – e não temos como traduzir esses sentidos, precisamos pensar sobre eles e, desse modo, dar significado ao olhar.

Os sujeitos surdos vêem o mundo de maneira diferente, em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e longe da experiência auditiva. A cultura retrata a vida que os surdos levam, suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, suas artes, seus desempenhos e seus mitos compartilhados, seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele [Karin L. Strobel/dissertação de mestrado/p. 60-1].

QUADRO 17: Espaço/lugar – Comunidade – Olhar

Esse ver o “mundo de maneira diferente” está relacionado com os sentidos que os surdos dão às coisas partindo da visão, ao contrário de nós, ouvintes, que significamos as

coisas pela audição e, na maior parte das vezes, desprezamos os sentidos da visão. Essa é a uma compreensão difícil de pensar, pois é preciso que se rompa com os sentidos que demos à forma de olhar para o mundo. Por isso, penso que até hoje, na educação, haja dificuldade de se resolverem questões relacionadas à vida surda na escola.

Esses saberes sobre o ser surdo a meu ver vão sendo articulados nos diferentes espaços/lugares que nesta pesquisa elegi para dizer onde os surdos se colocam em suas narrativas para falar de si. Entendo que tais saberes vão se enredando e constituindo o ser surdo. Alguns são mais presentes em alguns lugares do que outros. Nesse caso, na associação e na comunidade, as marcas surdas da presencialidade, da temporalidade, do olhar, da língua de sinais, da nostalgia de ser surdo e da surdez parecem-me estar mais presentes nos lugares da diferença surda.

2.4. ASSOCIAÇÃO DE SURDOS E COMUNIDADE: ESPAÇO DE LUTA E DE PRODUÇÃO DA DIFERENÇA SURDA

A associação de surdos e a comunidade são os espaços reservados da continuidade, principalmente pela manutenção da luta surda e pela conservação da língua de sinais na educação e na vida surda de modo geral. Entendo que é, em especial, na comunidade e na associação que os surdos celebram o encontro da cultura através da língua de sinais e das marcas culturais do olhar, da presencialidade, da temporalidade e da nostalgia de ser surdo, que expressam a forma surda de ser e de viver a surdez.

Aos 15 anos, comecei a conhecer o mundo dos surdos, havia muitos surdos que se encontravam na Associação dos Surdos de Goiânia. Impressionava-me ao ver os surdos comunicando-se com a Língua de Sinais. Isto me deixou completamente fascinada e com muita curiosidade em aprendê-la. Eu desconhecia a Língua de Sinais Brasileira, a cultura dos surdos, educação dos surdos e como eles vivem no seu mundo maravilhoso. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p.6]

QUADRO 18: Espaço/lugar – Associação – Língua de Sinais

Como é possível ver, os surdos, mediante suas narrativas, têm demonstrado que a vida em comunidade é um mundo que eles passam a conhecer e viver num determinado momento de suas vidas. Embora eles reconheçam a surdez, nem sempre se compreenderam vivendo num mundo surdo. Quando eles se descobrem como surdos num mundo surdo, esse é um momento mágico para eles. “Um jeito particular” de ser, como diz a narrativa do quadro abaixo, traduz esse sentido de viver a diferença entre surdos, na comunidade. A comunidade é um lugar sagrado, e onde a surdez é celebrada.

Quando tive oportunidade de conviver com outros surdos e quando eu aprendi a Língua de Sinais, percebi que ali entre os surdos, eu não precisava mudar. Eu poderia ser desse jeito particular, pois não estava mais sozinho entre ouvintes. Sentia-me como morador em um país de surdos. [André Reichert/dissertação de mestrado/ p.35]

QUADRO 19: Espaço/lugar - Associação – Surdez

A celebração no encontro de ser surdo – marcado pela surdez – como marca cultural imprime a diferença surda através da sinalização entre os surdos. Na atualidade, parece ter sido possível ampliar as fronteiras entre os surdos. Mediante o marcador da surdez e o marcador da língua de sinais, os surdos têm se reunido para partilhar suas diferenças surdas. Além das fronteiras nacionais presenciais e virtuais, os surdos têm procurado os encontros globais²¹ entre as diferentes culturas surdas mundiais para celebrar e discutir os sentidos da diferença na vida e na educação.

²¹ O recente evento internacional XV Congreso Mundial da La Federacion Mundial de Personas Sordas, em Madri, na Espanha, reuniu surdos de diversos países, inclusive diversos surdos brasileiros, muitos

A marca da nostalgia presente nas narrativas surdas expressa um pouco do sentimento de que ser surdo é motivo de completude. Por esse motivo, entendo, a partir da narrativa abaixo, que os surdos precisam manter a história surda viva, buscar constantemente a história surda e resgatá-la para poderem narrar-se. E é nesse narrar-se que os surdos expressam a nostalgia de ser e estar sendo surdos como algo pleno e, por isso, fruto de bem-estar e harmonia. A plenitude da vida entre os surdos é expressa na narrativa surda do Quadro 21 pela expressão “a vida é melhor entre os sujeitos surdos”.

Esta história dos surdos, feita pelos surdos que presentemente temos em mãos, resgatada do historicismo, é fruto de uma nostalgia cuja agencia final foi o empenho efetuado aos lugares por onde andaram os surdos no passado e os caminhos da transformação histórica já percorridos. O povo surdo tem assistido a cisão subversora e aos indícios de uma tensão criativa que re-apropria de novo as dimensões simbólicas da história surda pelos registros da cultura surda vivida no passado, deixadas à margem da história oficial [Gládis Perlin/dissertação de mestrado/p. 82].

QUADRO 20: Espaço/lugar – Comunidade – Nostalgia

Como a, a vida é melhor entre sujeitos surdos, eu queria ampliar minha visão sobre esses parâmetros. Há muitas situações da vida onde é necessário dizer uma ou muitas palavras a respeito do ser surdo. [Gládis Perlin/dissertação de mestrado p. 11].

QUADRO 21: Espaço/lugar – Comunidade – Nostalgia

A presencialidade, marca que aparece no quadro 22 através da expressão “viver entre os surdos”, representa, nas narrativas surdas, não só a necessidade de pertencimento à comunidade, como também a necessidade de estar juntos para a troca cultural. Isso se reflete quando os surdos narram o desejo de se encontrarem em comunidade, nas escolas de surdos, enfim, nos espaços onde é possível compartilhar a cultura.

deles gaúchos que lá estiveram presentes, em torno da temática “Direitos humanos através da língua de sinais”.

Minha surdez não é nativa. O encontro com a mesma se deveu a uma meningite na infância. A minha vida de surda propriamente se passou em grande parte entre os ouvintes, poucas vezes com os surdos. Atualmente procurei um lugar para viver entre os surdos como muitos de nós fazemos. Mesmo assim, como sempre, existem e continuam a existir situações de convívio com ouvintes. O que tem de ruim nisso é que os ouvintes falam e a comunicação visual, na paisagem de seus lábios, é quase sempre mínima. A comunicação existente entre as pessoas ouvintes me deixa assustada. É difícil compreender o que transmite seu pensamento através de lábios que se movimentam com uma rapidez, terrivelmente louca. Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas idéias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas. Aí vem de novo o sinal da sensação da eminente exclusão na comunicação com os ouvintes. Não há saídas a não ser quando se tem um intérprete perto. [Gládis Perlin/dissertação de mestrado/p.11]

QUADRO 22: Espaço/lugar – Comunidade – Presencialidade

No quadro 22, vejo uma complexidade de sentidos de viver a surdez cultural partilhada na comunidade. A surdez aparece como elo que une os surdos ao marcador da presencialidade. Também é possível ver nessa narrativa, assim como em muitas outras que pude manusear, a necessidade da presencialidade para significar a surdez. Aqui, como em muitas outras narrativas que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, o surdo busca o ouvinte e o sofrimento de sua vida para falar de si e significar a surdez na cultura.

Nos dias que se seguiram ficou evidente a importância de minha presença, por possibilitar que os surdos se identificassem, ou pelo menos reconhecessem, num surdo mais velho, uma pessoa que não está marginalizada, que participa no meio social ou que pode, normalmente, construir por si uma participação social. Dessa forma, eles não mais iriam imitar o que os ouvintes preparavam para eles, mas iriam ter sua própria representação ou identificação social. O professor/instrutor surdo domina mais normalmente a língua de sinais e, dessa forma, facilmente pode transmitir ao surdo os conteúdos propostos e acrescentar novos significados ao vocabulário da língua de sinais, bem como é capaz de transmitir novos sinais não somente aos surdos como também à sociedade ou à comunidade escolar. O professor surdo identificando-se com os surdos reflete uma visão da estrutura da relação comunitária surda e uma aproximação com a comunidade surda num nível mais amplo, trazendo para esta comunidade o que está sendo produzindo além do município, o que abre uma série de alternativas, como por exemplo: festas, encontros, congressos, convênios, etc., que de outra forma dificilmente alcançaria um município menor. [Wilson Miranda/dissertação de mestrado/ p. 15].

QUADRO 23: Espaço/lugar – Comunidade – Presencialidade

Retomo aqui o que já disse em outro momento. Embora eu queira destacar a marca da presencialidade, é difícil descolá-la de outros marcadores. Por exemplo, aqui há uma forte presença da luta – como forma de manter vivos os sentidos da cultura surda –, do olhar e da temporalidade – como intrínsecos à surdez. Essa compreensão facilita, entendo eu, ver operando marcas culturais nas narrativas surdas.

A forma de comunicação dos surdos não me dizia nada, pois convivía no mundo dos ouvintes. Quando comecei a usar a língua de sinais, comecei a ser outra pessoa, comecei a conhecer o mundo. Não parei mais. Saía de casa pelo prazer de estar com surdos, viajava com eles. Quando eu convidei muitos surdos para visitar minha casa para batermos papo, minha mãe levou um susto. Eram muitos e ela perguntou o que comemorávamos? O que era aquilo? Eu expliquei que era só para batermos papo e minha mãe explicou que era preciso preparar-se para receber visitas. E a partir deste dia, minha mãe aceitava e adorava a visita dos surdos em nossa casa. Ia a jogos, reuniões, etc... Admirava os professores utilizando Língua de Sinais, o que minhas professoras da escola de ouvintes não faziam. Esta atitude foi decisiva para que eu me aceitasse com identidade surda, o que antes não fazia. Diante de ouvintes, eu tinha vergonha de dizer que era surda, de mostrar que era diferente. Quando passei a me sentir surda pela convivência com outras crianças também surdas, achei aquilo natural para mim. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/p.13]

QUADRO 24: Espaço/lugar – Comunidade – Temporalidade

Novamente é possível afirmar que a surdez é significada culturalmente. Como se pode ver no Quadro 24, não é pelo fato de se nascer surdo que se pode compreender esse significado. Imagino que, para alguém que pode viver a surdez em comunidade, a surdez passe a ter outros não-sentidos, pois, como diz a narrativa surda: "A forma de comunicação dos surdos não me dizia nada, pois convivia no mundo dos ouvintes. Quando comecei a usar a língua de sinais, comecei a ser outra pessoa, comecei a conhecer o mundo." Parece que a narrativa reafirma os sentidos surdos de viver a surdez em comunidade.

Por outro lado, percebe-se aí a marca cultural da *temporalidade*, com um sentido mais profundo do que o tempo cronológico, como já mencionei, com o tempo marcado no corpo surdo – o tempo da comunicação surda, o tempo de compreensão dos sentidos surdos. Um tempo que requer a compreensão sobre a diferença.

Compreendi que as marcas surdas relacionadas com a vida surda expressam-se principalmente em associação e em comunidade, pois determinam o ser surdo no contato do surdo com o surdo. Apesar de não ter tido a intenção de fazer uma "divisão" dos marcadores culturais nos espaços/lugares – e esses marcadores são enunciados em todos os espaços em que os surdos se colocam para falar de si –, pareceu-me que as marcas culturais da presencialidade, da temporalidade do olhar e da nostalgia, além das de língua de sinais, de luta e de surdez, estão relacionadas principalmente com a vida em comunidade, como possibilidade de viver a diferença. Ao contrário, a marca cultural do constrangimento parece estar diretamente relacionada com a vida na escola.

Na segunda parte desta dissertação, intitulada *Articulação de conceitos e enredamento de marcas culturais na diferença surda*, retomo alguns conceitos, marcando o lugar onde me coloco para pensar sobre o sentido da linguagem. Retomo a análise das narrativas surdas, olhando o modo como são narradas as marcas também do espaço/lugar da escola.

PARTE 2

ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS E ENREDAMENTO DE
MARCAS CULTURAIS NA DIFERENÇA SURDA

Penso se não tiver ensino de Estudos Surdos, alunos surdos podem pensar que ser surdo é um fracasso, nem reconhecer a Língua de Sinais como sua própria língua que podem fazer poesia surda, nem conhece o que é cultura de surdos, nem ter própria identidade surda como alma surda ou podem conhecer alguns mas são poucos ou "vitima" de domínio de ouvintes. Se tiver o ensino de Estudos Surdos, como trabalhar o que é cultura surda, movimentos surdos, poesia surda, literatura surda, etc. Assim surdos podem reconhecer o que é surdo, o que é diferença, o que é a própria cultura, o que é identidade, conhecer histórias sobre surdos, ficar fascinados, valorizar a sua própria língua surda e cultura surda, reconhecer que tem diferença entre mundo surdo e ouvinte. (SILVEIRA, 2005, p.6)

A comunidade surda quer um currículo onde seja incluída a LIBRAS como base da aprendizagem. Claro, uma educação formal baseada relação professor-surdo, cujos conteúdos são definidos também por pessoas da comunidade surda. Acima de tudo, a comunidade surda quer troca de saberes com a comunidade ouvinte. Inclusive requer igualmente uma educação capaz de forjar homens e mulheres surdos diferentes, novos que colocam o desafio de se conduzirem na vida. Um currículo que tenha elementos para a formação da identidade observando um desenvolvimento político cultural (PERLIN, 1997, p. 45)

CAPÍTULO III

3 MARCADORES CULTURAIS: ESPAÇOS QUE CONSTITUEM FORMAS

PARTICULARES DE SER SURDO

Retomando alguns conceitos...

Como já fiz em alguns momentos neste texto, retomo, nesta parte final da dissertação, a reflexão sobre o papel que a linguagem assumiu nesta pesquisa a partir da perspectiva teórica em que tomei a linguagem. Linguagem aqui foi entendida no sentido dado por Wittgenstein a partir da virada lingüística. Entendo a linguagem como instituidora e como ferramenta do próprio pensamento. A linguagem, nesse sentido, não é "suficiente" para explicar as coisas do mundo, nem para representar o mundo, tampouco é o "espelho" do pensamento. O sentido no qual compreendo a linguagem está de acordo com o pensamento aqui refletido nas palavras de Veiga-Neto (2003b, p.107), quando ele traz Foucault para mostrar a forma como compreende a linguagem: "Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em conseqüência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo". Embora não haja registros de que Foucault tenha feito referência em seus textos ao pensamento de Wittgenstein sobre a compreensão da linguagem, Veiga-Neto (p.108) diz que

“Foucault partilha muito de perto da grande maioria das descobertas que o filósofo austríaco havia feito no campo da linguagem”.

Larrosa (2004), que também compartilha dessa compreensão, diz que, na relação com a linguagem, “se trata é de habitar babelicamente nossa condição babélica”.

Ele segue dizendo que temos de atentar para o seguinte:

Em primeiro lugar, habitar Babel babelicamente significa habitar uma língua múltipla, fazer a experiência da multiplicidade da língua. O que Babel nos dá não é só a multiplicidade e a divisão entre as línguas, mas, sobretudo, a multiplicidade e a divisão da língua, de qualquer língua. Toda língua está atravessada por muitas línguas e está, portanto, multiplicada e dividida em seu interior. (LARROSA 2004, p.95)

Sobre a concordância com os autores quanto à insuficiência da linguagem para dizer das coisas do mundo e quanto à (im)possibilidade da tradução, continuo com as palavras de Larrosa,

Habitar Babel babelicamente significa, além do mais, habitar uma língua inapropriável, fazer a experiência da inapropriabilidade da língua. Babel não nos dá somente a diferença entre língua própria e línguas alheias, mas nos dá a inapropriabilidade e, portanto, a estranheza, de nossa própria língua, a experiência de que nossa própria língua não nos pertence. (LARROSA, 2004, p.95)

Para mim, foi fundamental compreender a linguagem a partir do entendimento de autores como Veiga-Neto (2003) e Larrosa (2004). Foi com esse alicerce que pude compreender e me aproximar do pensamento de autores como Foucault e Wittgenstein. Compreendi, por exemplo, que o sentido do conceito de discurso dado por Foucault requer essa reflexão.

O conceito de discurso, assim como o de enunciado, tão importante nesta pesquisa, leva-me a uma reflexão a partir das palavras de Foucault. Ele propôs que se deixasse de “tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (2004, p.55). Foi nesse sentido que tomei o conceito de discurso nesta pesquisa. A aproximação que fiz do pensamento de Foucault em relação à compreensão da linguagem, em articulação com o pensamento do segundo Wittgenstein, foi por ter encontrado semelhanças na compreensão do conceito de linguagem pelos autores, conforme sugeriu Veiga-Neto (2004) em algum momento.

Segundo as palavras de Foucault (p.31), "um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente". Com essa compreensão, Veiga-Neto (2003b, p.112) lembra que "uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados". E enunciados aqui não significaram aceção das palavras, frases, significados e signos. Como diz Foucault (2004, p.114), parti do princípio de que a "enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir".

Nesse sentido, entendo que os enunciados não são o que as palavras "dizem" que são. Mesmo que se encontre nas falas de diferentes indivíduos a mesma aceção da palavra ou expressão ou, ainda, que uma frase se repita, não estaria necessariamente sendo enunciada a mesma coisa. Portanto, enunciado aqui é entendido como algo que interpela pelos sentidos aquele que lê e atribui significado ao lido.

Foi, portanto, por esses enunciados que busquei nas narrativas surdas de si. Dessa forma, como já expliquei anteriormente, depois que agrupei as narrativas surdas nas primeiras categorias analíticas que fizeram sentido para mim e depois de denominar essas categorias de espaço/lugar foi que procurei organizar o segundo movimento analítico que chamei de marcas surdas.

A *língua de sinais* e a *surdez*, consideradas marcas culturais que, nesta pesquisa, aparecem como uma condição primeira para o outro surdo, estão relacionadas com a *surdez* como uma materialidade que une os surdos. É preciso ter a *surdez* marcada no corpo para ser surdo. Um elo primordial entre os surdos, a *surdez* une os surdos aos outros marcadores do ser surdo, como a *língua de sinais*, a *luta*, o *olhar*, a *presencialidade*, a *temporalidade* e a *nostalgia* de ser surdo.

Sou humana, sou Surda, uso a Língua de Sinais, participo do povo de surdos, estudei na escola de surdos durante seis anos, mas não existia o ensino de Língua de Sinais no currículo naquela época (início na década 90). Também a educação dos surdos era só ouvintes que decidiam, era como Oralismo, Comunicação Total, e estudos "ouvintistas", nada estudos "surdistas" como movimentos sociais dos surdos, era diferente do que atual. Surgiu o ensino de Língua de Sinais no currículo na escola de surdos após um ou dois anos que eu me formei no ensino médio mas era como não era o mais importante, também era outro nome Língua de Sinais. Quando comecei participar os seminários sobre surdos conversava aos surdos que eram professores ou instrutores da escola de surdos, como cultura de surdos, me interessei muito, como valorização da minha própria língua, pois antes nem tinha percebido o que era língua mesmo. Por causa da ausência do ensino de Língua de Sinais isto me causou vários problemas, sem informações sobre estudos surdos, nem sabia o que é identidade surda, também existem várias identidades, cultura surda, movimentos sociais dos surdos [Carolina H. Silveira/projeto de dissertação de mestrado/ p. 4].

QUADRO 25: Espaço/lugar – Universidade – Surdez

Como se pode ver no quadro acima, a necessidade de colocar-se como surdo e como usuário da língua de sinais é uma exigência primeira entre os surdos para compartilhar dos outros marcadores culturais: "sou Surda, uso a Língua de Sinais, participo do povo de surdos". De modo geral, pude compreender que essa tríade – surdez, língua de sinais e pertencimento – é parte da vida surda. No quadro acima, pude ver também o que os surdos têm dito em suas narrativas sobre o papel da língua de sinais nas escolas. Na escola, tem língua de sinais, "mas não era o mais importante". Nesse sentido, os surdos têm enunciado o desejo de ver a escola olhar a língua de sinais, os sentidos da presencialidade – às vezes, traduzida na presença do instrutor surdo na escola – e também o currículo surdo pensados de forma significativa, e não apenas nomeados na escola, mas sendo também significativos na escola para os surdos.

Pesquisei, só que não tem registros, mas tenho alguma memória que estudava na Concórdia, eu via alguns surdos eram convidados para ser voluntários ao trabalhar de conto de história em LS para crianças, será que professores ouvintes achavam surdos eram melhores para expressar conto de história para crianças. Também uma ex-professora surda numa escola particular, começou trabalhar há 20 anos, no começo de trabalho dela também era assim conto de história. [Carolina Silveira/projeto de dissertação de mestrado/p.26]

QUADRO 26: Espaço/lugar – Escola – Presencialidade

Uma surda doutora, fiquei completamente impressionada e orgulhosa porque ela faz parte do meu mundo, da nossa língua, da nossa cultura, enfim, com ela aprendi muitas coisas que ampliaram o conhecimento [...]. Nesta situação, senti que me foi dado o poder, pois, quando eu estudava com os ouvintes, mesmo com a presença do intérprete, me sentia em desvantagem, inferior. Nas aulas ministradas em língua de sinais, podia me liberar, debater, questionar de igual para igual devido à situação comunicativa com língua de sinais, algo que fluía de forma natural. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p.10]

QUADRO 27: Espaço/lugar – Universidade – Língua de Sinais

A celebração da surdez e do ser surdo pode ser vista na narrativa como uma desvantagem para o professor ouvinte na relação à que os surdos se referem. A relação com professor surdo, está na possibilidade de acesso ao conhecimento, com mais ou menos facilidade. Essa facilidade está relacionada à interação lingüística que, com o professor surdo, flui. Os surdos entendem que podem interagir de forma mais significativa com o conhecimento dessa maneira, o que não significa que o surdo seja “naturalmente” professor.

De modo geral, o que ocorre com muitos professores ouvintes, mesmo com aqueles que usam a língua de sinais com os alunos surdos, é que isso normalmente não acontece de forma significativa, pois os professores têm uma relação com os surdos que se restringe ao espaço/lugar da escola. Desse modo, a linguagem que assumem está relacionada ao espaço/lugar escola e por isso fica limitada a um determinado nível de linguagem e de vocabulário. Os surdos, como pode ser visto, têm o desejo de debater, questionar, vivenciar o conhecimento como possibilidade de vida, algo que não tem ocorrido em sala de aula. Muitas vezes, essa troca significativa que ocorre com os colegas surdos na escola é vista como “falta de disciplina” pelos professores.

O que a escola precisa compreender é que, na atualidade, os surdos também estão inseridos no modo global de se informar. Assim, perdeu o sentido a idéia de que aquele professor ouvinte benevolente com o aluno surdo é necessário; ao contrário, o que os surdos estão reivindicando agora são condições de aprendizagem condizentes com as suas diferenças – a tão sonhada cidadania surda. Os sentidos que os surdos apontam como possibilidades no currículo surdo podem ser vistos passando pelo interesse de pesquisa, de laboratório da prática nas escolas de surdos.

Em 1997, comecei a trabalhar como voluntária em Cursos de Línguas de Sinais e da escrita da Língua de Sinais, Sign Writing na escola de surdos Frei Pacífico. Ali comecei a desenvolver os meus conhecimentos no campo da educação dos surdos. Foi um momento de troca, de animação, de interesse e de debate. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/p.15]

QUADRO 28: Espaço/lugar – Escola – Língua de Sinais

Mas gostava comunicar de Língua de Sinais, pois adquirei melhor comunicação era clara, posso reunir ao grupo de surdos, diferente ao reunir com o grupo de ouvintes. [Carolina Silveira/projeto de dissertação de mestrado/p.6]

QUADRO 29: Espaço/lugar – Associação - Presencialidade

Tenho compreendido que é por questões como essas que os surdos têm se preocupado em pesquisar outros sentidos para a educação de surdos e penso que eles que estão demonstrando as possibilidades de construir um currículo escolar pensado na diferença. O grande problema é que tão logo a escola tem informações sobre esses outros sentidos para a educação, em seguida, ela abandona a discussão. Um exemplo disso tem sido o uso que a escola fez ou vem fazendo da possibilidade de acrescentar nas suas práticas a escrita de sinais para as crianças surdas. Num primeiro momento, houve uma polêmica discussão sobre isso, e surdos e ouvintes argumentavam de forma radical que a escrita da língua de sinais iria substituir o ensino da língua portuguesa nas escolas de surdos, um grande equívoco, pois não era essa a proposta que estava sendo apresentada à escola. O grande problema foi que a escrita de sinais, em geral, não foi explorada nas escolas e acabou abandonada pelas escolas de surdos.

A escrita de sinais foi apresentada pelos surdos aos ouvintes como uma nova possibilidade, um instrumento a mais para potencializar o ensino da língua de sinais nas escolas. Mas, lamentavelmente, não foi compreendida dessa forma. De maneira geral, as escolas não utilizam a escrita de sinais, tampouco ela está presente nos currículos escolares.

Uma questão importante que deve também ser (re)visitada é o sentido de que os professores surdos seriam “melhores” professores do que os professores ouvintes. Isso causou certo “incômodo” aos professores ouvintes. Compreendo também, manuseando as narrativas, que os surdos estão mais preocupados do que os ouvintes com essas questões.

A luta que os surdos empreenderam no sentido de que os professores surdos deveriam ter espaços nas escolas de surdos, deixando apenas de serem instrutores surdos, ou “modelos” adultos onde o surdo pudesse se “espelhar”, está se encaminhando para um “futuro” promissor. A primeira turma de professores de LIBRAS está atualmente em formação em um curso de Educação a Distância organizada pela UFSC. Entendo, a partir das narrativas surdas, que a formação é uma preocupação dos surdos, pois eles têm compreendido que é necessária uma formação acadêmica, principalmente, segundo as narrativas, baseada no campo dos Estudos Surdos em Educação, como condição para compreender melhor as questões culturais relacionadas aos surdos. Esse desejo pode ser visto refletido no enunciado da epígrafe desta segunda parte da dissertação. Segundo a narrativa surda, tendo acesso aos Estudos Surdos em Educação, os “surdos podem reconhecer o que é surdo, o que é diferença, o que é a própria cultura”.

A luta agora voltada para que se pense a educação de surdos a partir do campo dos Estudos Surdos em Educação está relacionada ao desejo de ver a escola aproximar-se do currículo surdo e de aspectos pertinentes à cultura dos surdos.

O *olhar*, outro elemento importante da cultura surda, aqui registrado como marcador cultural, assumiu nesta pesquisa a condição de marca na constituição da cultura surda. Entendo que é principalmente pela presença do olhar que a subjetividade surda se constitui. O olhar está diretamente relacionado ao uso da língua de sinais, à necessidade de presencialidade e à temporalidade – como tempo de estar juntos e tempo da língua. Esse tempo precisa ser entendido também como estando diretamente relacionado à forma como

a língua se constitui e como forma da expressão surda – esses sentidos, a meu ver, relacionam-se diretamente com a condição de ser surdo.

Os surdos conhecem os surdos de outros Centros Urbanos, a Associação dos Surdos de Porto Alegre, participando da festa junina da mesma, conhecendo a cultura e arte surda, os desenhos humorísticos de uma cartunista surda, os sinais luminosos, as famílias surdas, os pais surdos com filhos ouvintes, etc. [Wilson Miranda/dissertação de mestrado/p.103]

QUADRO 30: Espaço/lugar – Associação – Olhar

Um aspecto importante relacionado à marca do olhar é o dos sentidos dados pelos surdos a formas de expressão que passam pelo olhar. Embora isso não possa ser definido como uma característica dos surdos, pois ouvintes expressam-se também pela arte, mesmo assim, é possível vermos muitos surdos expressarem-se de modo significativo por meio da arte de desenhos e charges.

Outro sentido, ainda pouco explorado na escola, são as tecnologias visuais. De modo específico, na comunidade, os surdos têm partilhado de outros sentidos visuais que ainda não fazem parte da escola.

É importante salientar que não estou querendo dizer aqui que a marca do olhar está relacionada somente ao visual (como, por exemplo, as artes surdas) pelo fato de a língua de sinais ser de modalidade visual-gestual e por ter uma gramática visual – estes são sentidos importantes também –, mas o *olhar* como marca cultural tem um sentido muito maior.

Os sujeitos surdos vêem o mundo de maneira diferente, em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e longe da experiência auditiva. [Karin Strobel/dissertação de mestrado/p. 60].

QUADRO 31: Espaço/lugar – Associação – Olhar

Os ouvintes mal informados sobre a cultura surda podem interpretar erroneamente alguns comportamentos diferentes de surdos, que para eles seriam falta de educação de vice-versa, por exemplo, para os sujeitos surdos, quando uma pessoa desvia o olhar durante a conversa, se ofendem, pois é um sinal de desinteresse, quando tem dois sujeitos conversando em língua de sinais um distante de outro e alguém parar ou passar na frente deles bloqueando-os do campo visual e isto é considerado como falta de educação grave, assim igualmente para os sujeitos ouvintes é falta de educação interromper uma conversa entre eles, em uma festa de surdos na associação de surdos por exemplo, quando alguém sai sem se despedir ou sem um aviso, é uma afronta e os surdos tem costume de acenar ou dão toques de leve para chamar alguém. [Karin Strobel/dissertação de mestrado/p.69]

QUADRO 32: Espaço/lugar – Associação - Olhar

O olhar, a luta pela língua e pelo direito de ser surdo, além da nostalgia de ser surdo e da necessidade da presencialidade são marcas culturais que, articuladas, demonstram a necessidade de os surdos estarem juntos, de se olharem para se comunicar e viver em comunidade na temporalidade surda. Viver em comunidade ou lutar para estar em comunidade é um sentido surdo decorrente da luta e do modo como a comunidade está colocada na existência da diferença cultural surda. Compreendo a temporalidade surda como uma condição necessária para os surdos se expressarem pela língua de sinais e pelo olhar. A própria comunicação surda exige que eles parem e se olhem, exige mãos vazias, enfim, exige uma outra relação com o tempo. É difícil para surdos conversarem e caminharem ao mesmo tempo, pois a comunicação exige um tipo de movimento que imprime condições diferenciadas de relação com o tempo vivido na comunicação e o tempo colocado pelos compromissos que assumem. Nesse sentido é que muitas vezes se tem a sensação de que os surdos estão sempre deslocados do tempo ouvinte. O tempo do ouvinte não é o mesmo tempo do surdo – os ouvintes podem fazer várias coisas ao mesmo tempo, como conversar e caminhar, olhar vitrines e assistir televisão ou ler. Esses sentidos do tempo são relevantes para serem pensados na escola. Eles exigem que se faça uma reflexão sobre as práticas escolares que estão sendo feitas nas escolas pensadas num tempo ouvinte, desconsiderando a temporalidade surda como condição de vida.

A presencialidade e a temporalidade, além de marcas culturais, são expressões que, por serem sucedidas pelo sufixo “idade”, expressam uma condição de vida, como já disse

anteriormente. Tal condição é entendida aqui a partir da compreensão dessa expressão explorada por Veiga-Neto num texto²² em que o autor discute questões pertinentes aos marcadores identitários (2000, p.2): “idade – como tempo vivido no corpo”.

Há necessidade de o corpo e os sentidos surdos estarem juntos de outros surdos e de viverem a compreensão da vida pelo corpo surdo e na temporalidade vivida no corpo pela marca da surdez. Isso exige o olhar e a presencialidade para expressão e compreensão da vida vivida.

Com tal entendimento é que estou sugerindo que se discuta na educação sobre a possibilidade de se fazer uma aproximação de marcadores culturais como produtores da diferença surda. Penso que é pertinente dizer que essas marcas culturais podem estar sugerindo pistas para a construção de um currículo escolar mais próximo do desejo da comunidade surda.

Conforme o Quadro 33, mais uma vez é possível confirmar o sentido da surdez como diferença numa relação com a necessidade de presencialidade. É preciso estar junto – marca da presencialidade.

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não diferenciam um de outro de acordo com grau de surdez e sim o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda que ajudam a definir as suas identidades de pessoas surdas. Portanto, ser filhos de pais surdos é extremamente formidável no círculo deles. [Karin Strobel/dissertação de mestrado/ p. 61-2].

QUADRO 33: Espaço/lugar – Comunidade – Presencialidade

Uma noção relevante, diferente da noção de surdez como deficiência, no sentido de impossibilidade, é a da surdez como marca de pertencimento, como elo estabelecido pela presencialidade – o desejo de estar junto, a familiaridade.

²² O texto a que me refiro tem por título *As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades...*, apresentado pelo autor na mesa-redonda “Educação cidadã e multiculturalismo” durante o VII Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular (SMED/Porto Alegre), em julho de 2000.

Nas tardes de chá germina a nostalgia que traz a tona às longas e opressivas histórias de dominação, de imposição da língua oral e do reconhecimento equivocado. Nelas emerge a visão da cultura-como-luta-política, onde nos colocamos na posição de nós mesmos como surdos. [Gládis Perlin/tese de doutorado/p.47]

QUADRO 34: Espaço/lugar – Comunidade – Nostalgia de ser surdo

A meu ver, a familiaridade evoca a nostalgia de ser surdo como uma marca cultural. Ao contrário de parecer um desejo tão “singelo”, que aparentemente remete ao desejo “romântico” – já desmistificado – de comunidade, o apelo à nostalgia é fortemente marcado pelo desejo de manter a luta surda viva.

Esta história dos surdos, feita pelos surdos que presentemente temos em mãos, resgatada do historicismo, é fruto de uma nostalgia cuja agencia final foi o empenho efetuado aos lugares por onde andaram os surdos no passado e os caminhos da transformação histórica já percorridos. O povo surdo tem assistido a cisão subversora e aos indícios de uma tensão criativa que re-apropria de novo as dimensões simbólicas da historia surda pelos registros da cultura surda vivida no passado, deixadas à margem da história oficial. [Gládis Perlin/tese de doutorado/p.82]

QUADRO 35: Espaço/lugar – Universidade – Nostalgia de ser surdo

A presença do olhar, como pude ver no próximo Quadro 36, passa também pela compreensão do sentido do uso da língua de sinais para os sujeitos surdos, embora, como já disse em outro momento, não seja apenas esse o sentido que devemos dar ao entendimento do que seja o olhar como uma marca cultural. Conforme a narrativa surda, a importância da “Língua Escrita de Sinais” no contexto da escola de surdos é fundamental para os alunos surdos. Língua escrita que também explora o visual, dando sentidos a questões que podem ser pensadas na escola e que estão relacionadas à marca cultural do *olhar*.

Em minha chegada a Santa Maria/RS, fui apresentada a toda a escola especial para surdos, os alunos surdos em todas as séries, os professores surdos e ouvintes, os instrutores, os monitores, os funcionários como faxineiro e secretária surdos. Na escola, vi algo que me surpreendeu, o uso da Língua Escrita em Sinais em todas as portas como Banheiro, Sala dos professores, Cozinha, Diretoria, e entre outros lugares. Nesta escola me senti como que em outro mundo, porque os surdos aprendiam a ler da Língua Escrita de Sinais, tem a sua cultura própria, sua identidade, estavam construindo e aprendendo com o modelo do professor surdo. Entre elas, estavam alguns professores ouvintes que já fizeram seus mestrados e que tem uma comunicação em Língua de Sinais. Este, portanto, era um lugar privilegiado para os surdos no qual se tem respeito à sua cultura e sua primeira língua e que há possibilidade de uma forma de ensino sem dificuldade de entendê-los. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p.35]

QUADRO 36: Espaço/lugar - Escola – Olhar

Alguns marcadores culturais, como a língua de sinais, de certa maneira, já são mais conhecidos daqueles que trabalham com surdos e por isso já são facilmente atribuídos aos surdos pelos ouvintes como marcadores culturais.

Pensando na diferença surda, na necessidade que temos, como profissionais da educação, de buscar traduções que nos permitam trabalhar na escola de surdos entendendo e contemplando tal diferença, foi que busquei por outras pistas nas narrativas surdas, outras marcas que informam sobre a surdez e os surdos. Novamente, ressalto que, com esse movimento de busca por marcas surdas, não tentei ver uma pretensa essência, nem mesmo procurei esgotar a possibilidade de a diferença surda ser “enfim” traduzida. O que fiz e procurei fazer tem um objetivo bem mais modesto – buscar subsídios para poder continuar minha luta como profissional da educação (e militante) preocupada com o reconhecimento surdo dentro de narrativas étnicas/culturais.

No subtítulo a seguir, encontram-se também algumas das unidades que, em subtítulos anteriores, já foram anunciadas. Ofereço-as aos leitores para que eles possam ver o que eu vi e possam ver outras coisas possíveis a partir de seus lugares, que são diferentes dos meus.

3.1 ESCOLA DE OUVINTE E ESCOLA DE SURDOS – O QUE ELAS TÊM EM COMUM

A escola de surdos tem explorado a LIBRAS como um marca surda primeira. Lopes (2006) usa a expressão “marca primordial” para afirmar que a primeira marca surda sobre a qual as outras passam a ser criadas e a fazer sentido, é a surdez presente no corpo. Questões como surdez — esta freqüentemente relegada, nas discussões culturalistas, a uma categoria clínica — e língua de sinais — entendida como condição necessária na comunicação e condição de ser surdo — são incorporadas pelas escolas, porém trabalhadas e utilizadas, muitas vezes, de forma genérica e homogênea dentro do currículo planejado pelos especialistas. Entendo que, ao aproximar a LIBRAS, a poesia e a arte surda do currículo escolar, a escola acredita estar dando conta do que vem chamando de pedagogia surda. É nesse sentido que procuro fazer uma breve discussão do papel da escola de surdos.

De acordo com a pesquisadora Tatiana Bolívar Lebedeff (2006, p.47), é importante que se considerem “o impacto, as marcas deixadas pela escola, pela pedagogia nos sujeitos surdos”. Tendo por base essa mesma reflexão, a autora (2006 p.49) diz que “Giordani (2004) cunhou uma expressão muito interessante para dar conta do que ‘não aconteceu’ com os surdos na escola: as não experiências escolares.” Ela sugere que os surdos foram fortemente atravessados e marcados por aquilo que a escola deixou de fazer em relação a sua escolarização, esta que por vezes se limitou ao ato de impor práticas normalizadoras²³. Conforme as palavras de Lebedeff (p.50), os alunos surdos, na maior parte das vezes, limitavam-se a fazer “atividades mecânicas de cópia, mais no sentido de agradar ao professor, ou de fazer de conta que ‘estavam aprendendo’ ”.

É importante salientar que, quando trago a idéia de escola de surdos para falar em educação de surdos, estou me referindo à “arquitetura escolar” que construiu o espaço-

²³ Não estou trazendo para discussão nesta pesquisa a compreensão de “anormal”. Trato o sentido de práticas normalizadoras para referir-me ao desejo, principalmente da escola, de trazer os surdos para dentro da norma, daquilo que entendo ter sido estabelecido estatisticamente.

escola na educação. De modo mais específico, refiro-me aos modelos de espaço/escola para surdos que conhecemos hoje no Rio Grande do Sul e no Brasil.

O sentido que dei à expressão “arquitetura escolar” está relacionado ao modo como Agustín Escolano (2001) trata o conceito de arquitetura como escola.

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 2001, p.26)

Algumas das escolas especiais para surdos a que me refiro foram, até os anos 1990, espaços clínicos que, em turno oposto ao da escolarização formal, atendiam os surdos numa concepção clínica de educação. Esse modelo de educação vigente como projeto educacional da época ainda hoje se reproduz em muitas escolas aos moldes daquilo que se denominou historicamente de educação especial²⁴. Segundo Franco Gambi (1999), é na época contemporânea que surge uma pedagogia para novos sujeitos, entre estes, os sujeitos deficientes.

O deficiente – seja físico ou mental, retardado ou mutilado, leve ou grave –, já desde o século XVIII foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação, que tem por objetivo a sua normalização (pelo menos a máxima possível) e como instrumento o reconhecimento de uma contigüidade/continuidade entre sentidos e mente, entre afinamento das capacidades sensoriais e desenvolvimento cognitivo. (GAMBI, 1999, p. 388)

Embora se trate de uma citação extensa, as palavras de Gambi auxiliam na compreensão, mesmo simplificada, de como saberes de educadores, como Maria Montessori, entre outros, serviram durante décadas como paradigma para conduzir práticas educacionais reabilitadoras na educação de sujeitos com deficiência.

²⁴ Atualmente, a Educação Especial é entendida como uma modalidade educacional transversal ao sistema de ensino brasileiro e por isso perpassa a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e ainda perpassa o nível de Ensino Superior.

As técnicas de recuperação se aperfeiçoam, partindo sempre de um pressuposto de tipo sensorial (formar a mente através dos sentidos), para complicar-se entre os séculos XIX e XX com as contribuições da psiquiatria infantil e da psicanálise, que ativam procedimentos bastante diversos de recuperação, de tipo interativo entre deficiente e terapeuta/professor, de tipo fortemente emotivo além de técnico-sensorial, ligado sobretudo ao jogo.[...] Nasceu, assim, uma pedagogia especial, ortofrênica e da recuperação, altamente especializada, mas também vinculada às grandes temáticas da pedagogia, sobre as quais lança mais luzes não só sobre a aprendizagem, mas também sobre a comunicação infantil, sobre o conhecimento das necessidades primárias da infância. (GAMBI,1999, p.389)

Conforme Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p.246-247), é na tentativa de superar a Escola Tradicional que se processa o movimento da Escola Nova, que tinha como princípios a “educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado”. Faço aqui uma relação simplificada: é com o espírito da Escola Nova que vão se consolidar as experiências e o interesse pela educação de crianças deficientes.

No Brasil, o processo de constituição da educação Especial inicia nos anos 50, num primeiro momento, norteado por Campanhas²⁵ Nacionais para os deficientes e, posteriormente, através da criação de Entidades Privadas²⁶ encarregadas da reabilitação e da assistência aos deficientes. É, portanto, com um discurso médico que esta modalidade educacional se constitui também no Brasil.

Para os surdos, considerados pela escola especial como “deficientes” da audição, isso não ocorre de outra forma. A educação especial para surdos priorizou, nos últimos 50 anos, uma pedagogia reabilitadora permeada principalmente pela prática da oralização, “fazer o surdo falar” e “fazer o surdo ouvir”. Essas práticas hoje são fortemente criticadas pelos

²⁵ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) – Decreto nº 42.728 de 03/12/57; Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) – Decreto nº 44.236 de 31/05/60; Campanha Nacional de Educação E Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME) – Decreto nº 48.961 de 22/09/60.

²⁶Instituto Pestalozzi – Canoas – 1926 e Instituto Santa Luzia – Especializado em Deficientes Visuais – Porto Alegre – 1941. Posteriormente, pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), atualmente representadas pela Federação das APAES do RS.

surdos. Embora hoje, as políticas de oralização estejam enfraquecidas e “não seja mais necessário se fazer esse disciplinamento”, muito mais do que disciplinar os corpos surdos para serem normalizados, os deslocamentos que estamos vivendo exigem que os corpos surdos sejam governados.

Geralmente para estas escolas, a única forma dos surdos terem acesso aos conteúdos é por meio da leitura labial e para ter uma boa leitura labial é necessário saber os conceitos das palavras e a maioria dos surdos tem conhecimento de uma linguagem oral muito limitada. Eu, por exemplo, procurava ler os lábios e após uns 10 minutos os meus olhos ardiam, cansavam e eu desistia de prestar atenção nas aulas e ficava “olhando para a parede”. Acho que se tivesse “diploma” para o total das horas olhando para parede, eu bateria recorde por toda a minha vida escolar inclusiva [Karin Strobel/dissertação de mestrado/p. 10].

QUADRO 37: Espaço/lugar – Escola - Constrangimento

Os surdos narram com sofrimento que, em muitas escolas especiais para surdos e também em escolas de ouvintes do país, foram “gastas” horas e horas de práticas de discriminação sonora, de treinamento de leitura labial. Essa prática, que considero como forma de disciplinar os corpos surdos, imprimiu, como já disse, marcas na alma surda. Também provocou dores e sofrimentos morais pela “violência” da imposição, o que não só gerou marcas em seus corpos, como também provocou a sensação de sentimentos de que eles, os indivíduos surdos, eram incapazes de se tornarem sujeitos autônomos. Esses são, na minha compreensão, sentimentos que continuam fortemente provocando atravessamentos e subjetivando a constituição do indivíduo surdo.

O constrangimento foi compreendido, nesta pesquisa, como uma marca importante que, como pude ver, tem relação direta com a “história” vivida na escola e com o modo como os ouvintes imprimiram aos surdos marcas pela imposição de práticas de disciplinamento. Pude ver que a marca cultural do *constrangimento* se apresentou como um dos marcadores mais recorrentes nas narrativas surdas, enunciadas quando o surdo traz o ouvinte para falar de si no espaço/lugar da escola.

No turno oposto às aulas freqüentava o Centro de Educação Complementar para Deficientes de Audição e Linguagem (CECDAL), onde recebia aulas de reforço e fonoaudiologia. Nos intervalos da escola de ouvintes Marechal Floriano Peixoto, eu e minha amiga surda brincávamos com outras colegas e nossa comunicação era através de gestos e oralização. Nunca esquecerei de alguns momentos de minha vida em que eu conseguia oralizar algumas palavras e as pessoas, em minha volta, se emocionavam e batiam palmas. Para mim, não havia significado algum, sentia-me totalmente alienada e vazia. Qual era o sentido, o significado do que eu oralizava? Eu não sabia. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/p.12]

QUADRO 38: Espaço/lugar – Escola - Constrangimento

A marca do constrangimento que pude ver sendo enunciada nas narrativas surdas, como no quadro acima, estão diretamente relacionadas ao sentido “vazio” da oralização, como se pode ver no fragmento: “eu conseguia oralizar algumas palavras e as pessoas, em minha volta, se emocionavam e batiam palmas”. O sentido “vazio” da oralização, para os surdos, só pode ser significado na cultura ouvinte. Nesse sentido é que a recorrência dessas práticas de oralização imprimiu, como já foi dito em outros momentos neste estudo, marcas na alma surda. Foram anos e anos de práticas sem sentido; por esse motivo, não é possível apagar essas marcas da alma surda, os surdos mesmo não sendo mais submetidos, pelo menos de forma visível, a tais práticas, ainda se narram a partir da vida com os ouvintes.

Vale salientar que, nesta pequena discussão que fiz aqui sobre o papel da escola especial e da escola de surdos como também constituintes de marcas na subjetividade surda, não tive intenção de fazer críticas à escola, nem de “responsabilizar” a escola, a família, a comunidade, a universidade ou a associação pela imposição desses sentidos nas vidas surdas. Tampouco, como diz Veiga-Neto (2003b, p.72), fiz isso para tornar esta discussão “o tribunal do passado”. Ao contrário, fiz isso como uma pequena “escuta” analítica e, talvez numa aproximação do sentido que foi dado por Foucault à genealogia, escuta da história a partir do *a priori* histórico para compreender as relações que se estabelecem. Nas palavras de Veiga-Neto (2003b, p.71), “a genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação, mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas”.

Utilizei estes e outros sentidos dados por Foucault no decorrer desta dissertação como forma de me “orientar”. Reafirmo o que já disse de outra maneira: fiz nesta pesquisa o uso de conceitos explorados por Foucault como uma ferramenta que me ajudou a pensar sobre as questões que coloquei. Não quero que ajuízem que procurei caracterizar este estudo como uma teorização foucaultiana²⁷, nem que tive a intenção de deixar transparecer que tenho “domínio” dos sentidos foucaultianos. Ao contrário, fiz uso desses sentidos com a humildade necessária de quem se inscreve na pesquisa como estreante. Utilizei esses sentidos apenas nos momentos que compreendi serem pertinentes para a argumentação. Além disso, tive a preocupação de, nesses momentos, tomar todas as precauções que o pensamento do autor exige.

Com esse sentido é que olhei para as narrativas analisadas e visualizei, nos enunciados dessas narrativas, técnicas de disciplina nas escolas de ouvintes e em escolas de surdos operando na docilização dos corpos e marcando com cicatrizes a *alma surda*. Os indivíduos surdos foram marcados fortemente pela vida escolar, e é nesse sentido que me refiro às marcas que a escola imprimiu na *alma surda*, como Lopes (2006) mesmo já disse em outros momentos. Entendo que nem todas as escolas marcam da mesma forma, embora os surdos, parece-me, tenham as mesmas marcas, mas com inscrições diferentes.

Retomando o que foi dito, observei que muitos dos materiais da minha pesquisa narram práticas de disciplinamento e de docilização às quais os corpos surdos foram submetidos tanto nas escolas de ouvintes quanto nas escolas especiais e escolas especiais para surdos. Muitos dos excertos das narrativas surdas sobre si na escola são fortemente marcados pelo constrangimento a que, em muitos momentos, os surdos foram submetidos. São visíveis, nos enunciados surdos, sentimentos de constrangimento moral, de sofrimento, de “ter de fingir a compreensão”. Isso, para mim, significou um marcador cultural que denominei de *Constrangimento*.

Os excertos das narrativas surdas que compõem o *corpus* desta pesquisa mostram claramente diferenças de inscrição e de espaço/lugar onde foi possível tornar visível a marca do constrangimento.

²⁷ Veiga-Neto (2003) alerta para não cometermos equívocos ao trazer Foucault para nossas pesquisas, tratando o pensamento de Foucault como “teoria” ou um “guru” a seguir.

Enquanto isso vinha vindo uma professora da escola e nos repreendeu dizendo que parecíamos duas 'macacas' que era muito feio a nossa comunicação com as mãos. Ela mandou nos duas colocarmos as mãos para trás e falarmos com voz uma para a outra, uma coisa impossível de fazer. Anne e eu olhamos uma para a outra envergonhadas e constrangidas, sentimos a nossa comunicação muito limitada para conversarmos sobre assuntos de nosso interesse e nos calamos [Karin Strobel,/dissertação de mestrado/p. 52].

QUADRO 39: Espaço/lugar – Escola – Constrangimento

No quadro acima, expressões como "envergonhadas" e "constrangidas" são manifestadas pelo *constrangimento* a que as alunas eram submetidas.

Enfrentei muitas dificuldades na escola de ouvintes, reprovei várias vezes e sentia muita vergonha por ser a aluna "mais velha" da sala, como se eu fosse uma imbecil e tivesse dificuldade de aprendizagem e com isso me tornei uma adolescente rebelde e revoltada [Karin Strobel,/dissertação de mestrado/p. 11].

QUADRO 40: Espaço/lugar – Escola – Constrangimento

São expressões fortes que provocaram essa marca nos surdos. Como no Quadro 40, onde a reprovação pela suposta dificuldade de aprendizagem provocava sentimentos de "vergonha", sentimento de ser "imbecil" por não conseguir apreender. Segundo Arnold (2006, p.96), "a necessidade de incluir o anormal em moldes considerados normais acaba constituindo os sujeitos ditos não-aprendentes a partir da perspectiva da negatividade e improdutividade".

Começaram novamente as dificuldades, afinal uma aula na faculdade é bem diferente do ensino fundamental e médio. Os professores nem sempre estão disponíveis e o intérprete é o que fazia mais falta. Depois de dois anos e meio lutando na faculdade ainda continuava do mesmo jeito sem conseguir o intérprete. Até tentei conseguir o intérprete através da SUEE, mas não obtive sucesso, o jeito foi como sempre, contar com a colaboração de meus colegas e com o meu esforço, mas mesmo assim comecei a ameaçar uma denúncia ao Ministério Público. Logo a reitoria ficou apavorada e contratou imediatamente um intérprete de língua de sinais brasileira. Não fiquei satisfeita, pois perdi muitas matérias desde o primeiro período e sua contratação foi apenas no quinto período, mas consegui superar as dificuldades. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/p.8]

QUADRO 41: Espaço/lugar – Universidade – Constrangimento

A marca do *constrangimento* tem uma relação estreita com a vida escolar dos surdos. Ela, no meu entender, não acaba com o ingresso dos surdos na universidade. Também espaço de aprendizagem, a universidade acaba por vezes submetendo também os surdos a esse marcador.

É no cenário e no trabalho de tratamento da surdez que começo a ser atendida. Quando tinha dois anos de idade meus pais procuraram um serviço de fonoaudiologia. O primeiro procedimento do especialista (fonoaudiólogo) foi a orientação para usar aparelho de amplificação sonora. Nunca gostei de usar aquele aparelho, mas era obrigada a usá-lo. Foi nessa clínica que fiquei sendo atendida até meus seis anos de idade. Um período em que recebi orientações de práticas reabilitatórias, derivadas do diagnóstico clínico do fonoaudiólogo, que objetivava a minha reeducação, integração e minha normalização para o mundo ouvinte. Também foi lá, que entrei pela primeira vez em contato com outros surdos, que eram atendidos na mesma clínica. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/p. 10-11]

QUADRO 42: Espaço/lugar – Família – Constrangimento

Essa marca aparece marcando os surdos tanto pela imposição da oralização e das práticas reabilitadoras quanto pela privação da comunicação – “não entendia o que falavam ao redor da mesa”.

Muitas vezes eu não entendia o que falavam ao redor da mesa durante o almoço, ou durante as novelas na televisão e muitas vezes implorava às pessoas pela pouca atenção e explicação sobre tudo. [Karin Strobel,/dissertação de mestrado/p. 19].

QUADRO 43: Espaço/lugar - Família – Constrangimento

Uma vez na minha infância a empregada doméstica estava lavando o quintal no fundo de casa e eu ficava sentada observando a água suja de lama e sabão correndo até o bueiro e no meio desta sujeira estava um bicho estranho de mais ou menos de uns seis centímetros que estava morto. Assustei-me porque o associava com o bicho que vi na televisão noutro dia, jacaré enorme que comia as pessoas e tive muitas noites de insônias com medo da existência deste bicho no nosso quintal e que viria me pegar e me comer. Só agora eu entendo que não era jacaré e sim simplesmente uma lagartixa. Não havia ninguém que me informasse sobre isto [Karin Strobel,/dissertação de mestrado/p. 64].

QUADRO 44: Espaço/lugar – Família – Constrangimento

Embora a marca do constrangimento apareça em outros espaços que não só a escola, parece-me que é nesse espaço que ela é fortemente reconhecida. Como já mencionei em outro momento, embora a família também tenha submetido os surdos à marca do constrangimento, em suas narrativas, eles não responsabilizam a família por isso – de certa forma, eles têm alguma complacência com a família.

A marca que denominei de constrangimento surdo está relacionada com a forma como historicamente a escola conduziu a educação para surdos. A educação de surdos, embora tenha se estabelecido como uma vitória surda, não necessariamente mudou os olhares que havia sobre os surdos que estavam na educação especial e que passaram para a educação de surdos. Tal transição não foi marcada por rupturas, mas por uma espécie de realocamento de indivíduos – diria que foi quase, para alguns órgãos governamentais, uma espécie de desdobramento do que já havia na educação especial. Tanto foi que até hoje, embora os discursos pedagógicos e antropológicos, entre outros, afirmem a diferença surda pela cultura, no Estado, ela continua sendo vista e sendo articulada dentro da área da educação especial.

A marca do constrangimento, constante nas narrativas surdas, mistura-se em suas formas de ser e confunde-se com o que Perlin (1998) coloca sobre certa nostalgia de ser surdo. Constrangimento, como marca, ultrapassa situações pontuais em que podemos ficar constrangidos ao sermos expostos a situações embaraçosas. No caso dos surdos e, mais especificamente, daqueles cujos trabalhos foram analisados, constrangimento envolve tornar-se sujeito em meio a pressão, aperto e compressão de si. Expressão estranha essa, *compressão de si*, mas foi a melhor forma que encontrei para explicitar sentimentos que me interpelaram, gerando a idéia de que os surdos foram constituídos em meio a vergonha e resistência de ser de outra forma. De tanto ser colocado como problema, como estranho, como animal a que falta a língua majoritária para a comunicação, alguns surdos acabaram imprimindo em si o constrangimento típico de quem foi submetido a práticas de dominação pela violência simbólica e física (vivida nas terapias de fala) e pelo poder do saber do especialista, que o via e o traduzia como indivíduo a corrigir. O "aparecimento" do anormal implica novos procedimentos de "disciplinamento do corpo" (Foucault, 2002). Segundo Foucault (2002, p.416), "o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que apareceram à margem das modernas técnicas de 'disciplinamento'".

A situação moral de desconforto, embaraço, vergonha e aborrecimento gerou timidez, descontentamento, dúvidas sobre a normalidade e, mais do que isso, certa dependência surda do aval ouvinte para suas práticas cotidianas atuais. Acusar os ouvintes por suas práticas de constrangimento é comum nas narrativas surdas, principalmente naquelas que trazem as histórias escolares, mas é comum no comportamento do surdo que se submeteu a elas alguma dependência do ouvinte no sentido de tornar este um apoio e um mobilizador do que o surdo necessita fazer.

Essa constatação que faço serve como uma crítica para nós, professores e ouvintes, que assumimos os surdos para além da escola e da nossa tarefa de educar e disciplinar para viverem em sociedade (princípio de qualquer escola desde o seu surgimento como a conhecemos hoje). Talvez tal comportamento derivado do constrangimento vivido pelos surdos venha a modificar-se com as gerações mais novas, pois estas já viveram outras experiências de vida, não mais tão constrangedoras. Mas isso não significa que não há mais o constrangimento surdo pelas práticas ouvintes vividas na escola. Ele continua acontecendo, porém, talvez devido aos direitos humanos e ao fato de os surdos estarem

mais bem informados, as práticas constrangedoras sejam mais sutis, portanto, mais eficientes, pois contam com o domínio do surdo através do exercício do poder. Conforme Foucault,

Tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento "econômico" do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema. (FOUCAULT, 1989, p.191)

O que de mais importante fica para mim dessa marca surda de *constrangimento* é o aprendizado de que marcas culturais não são impressões que resistem e que estão acima do tempo vivido. Elas se atualizam, se modificam, podem tomar outros contornos e, pela eficiência, ter um poder capilar. O que vi e que me autorizou a afirmar que uma das marcas surdas da atualidade é o constrangimento na forma de ser surdo pode não ser visto em outras pesquisas feitas com sujeitos que não viveram as mesmas experiências de correção. O que compreendi foi que a marca cultural do constrangimento está relacionada com a vida na escola e que, por isso, sempre que o surdo se narra da escola, ele necessita trazer o ouvinte para falar de si e narrar o constrangimento vivido.

3.2 ESCOLA DE SURDOS E COMUNIDADE SURDA: MARCAS ESCOLARES NA COMUNIDADE

Mapeei a "arquitetura escolar" das escolas especiais para surdos e das escolas de surdos com a compreensão de autores como Veiga-Neto (2000, p.9), que vêem a escola moderna "como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis". O autor faz essa leitura com base em Foucault (1989, p.191), que analisou a disciplina como uma "técnica" eficaz para "a formação da sociedade disciplinar".

Foucault (p.191) aponta que, "de uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas". Disciplina,

nesse sentido, está, conforme as palavras de Veiga-Neto (1996, p.258), estritamente relacionada com “economia”, “normalização”, como “conformadora de atitudes”, ou seja, direcionada para a produtividade do indivíduo. A disciplina como “conformadora de atitudes” parece ter relação com a problemática da autonomia surda. Os surdos e também os ouvintes foram treinados a viverem a condição de dependência um do outro. A meu ver, a marca do constrangimento que anunciei nesta pesquisa está fortemente relacionada, ainda hoje, com a problemática que se observa entre os surdos, aquilo que chamo aqui de sentimento de incapacidade e que sinalizei nas discussões anteriores.

A marca traduzida pelo constrangimento parece ter diferenças na inscrição e nos sentimentos que os surdos carregam. Como é possível ver no Quadro 45, embora a narrativa se refira a uma situação de pessoas ouvintes que aparentemente conhecem língua de sinais e até a utilizam para se “comunicar”, é marcante, como a pessoa surda dá ênfase a visão do ouvinte, quando esse narra à surdez compreendendo-a como uma anormalidade no corpo surdo.

Uma vez fui dar aula para grupo de profissionais em uma cidade do norte do Brasil, uma psicóloga que trabalha muitos anos com os surdos e sabe a língua de sinais, ela me fez pergunta: – porque você não faz uma operação para ouvir? E respondi com outra pergunta: – para que? Ele me respondeu: – para você ter uma vida normal! Fiquei refletindo aí, uma psicóloga que trabalha com surdos há muito tempo me via como ‘anormal’, o que eu tenho de anormal? Será que ouvir é normal e não ouvir é anormal? Como uma psicóloga que vai trabalhar com os surdos se os vê anormais?
[Karin Strobel/dissertação de mestrado/p. 36

QUADRO 45: Espaço/lugar – Universidade – Constrangimento

De certa forma, as narrativas dos Quadros 45 e 46, apesar de tratarem do mesmo marcador cultural, são enunciadas de situações distintas das vidas surdas. De um lado, uma situação radical de imposição do oralismo e da compreensão da anormalidade; de outro, uma situação em que, embora se “aceite” a língua de sinais, há a mesma intolerância com a anormalidade surda.

Minha mãe pensou: "E agora? Como vai ser a vida dela, a educação, o convívio com os amigos?". Enfim, uma série de dúvidas, e ela nem sabia por onde começar. O médico lhe indicou uma escola especial para crianças surdas que possuía um sistema educativo com enfoque oralista, no Distrito Federal. Ele disse que eu começaria com o tratamento de terapia da fala, usaria aparelho, enfim, era o início de uma longa caminhada para nós duas. Ao completar quatro anos, minha mãe me colocou em meio período em uma escola regular. O meu convívio com as crianças ouvintes não era fácil, não me conseguia fazer ser entendida pelos colegas então ficava agressiva. As mães das crianças ouvintes não aceitavam, a discriminação era imensa, ao ponto de às vezes minha mãe ouvir de certas mães que eu atrapalhava o desenvolvimento verbal de seus filhos. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p.5]

QUADRO 46: Espaço/lugar – Família – Constrangimento

Cada vez que tiro o aparelho minha mãe insiste para que o reponha. Ela quer ver meu aparelho desde as primeiras horas da manhã até a hora de dormir. Às vezes esqueço o aparelho e o chuveiro o molha todo. Tenho necessidade de deixá-lo secar para depois usá-lo, mesmo assim minha mãe está insistido o tempo todo comigo. É um aparelho que permite ouvir apenas ruídos. Não serve para a voz humana. Os sons humanos são ininteligíveis. É uma situação chata, uma audição cafona. Faço tudo para escondê-lo sobre o cabelo para que mamãe não o veja e assim não saiba se o uso. Às vezes o escondo para que ninguém o perceba. Apesar de meus 20 anos ela continua olhando todos os dias se pus meu aparelho. Muitas vezes me envolve num abraço e se sente falta do aparelho faz lá suas exigências. Outras vezes vai ver, no lugar de sempre se o aparelho está lá. Se não o encontra já sabe que estou usando. Mas ultimamente escondo-o. Ao sair de casa, o escondo onde ninguém o vê. Quero ter liberdade de não ouvir. Quero ser eu mesma. [Gládis Perlin/dissertação de mestrado/ p.31]

QUADRO 47: Espaço/lugar – Família – Constrangimento

O desabafo da narrativa surda – "Quero ter liberdade de não ouvir. Quero ser eu mesma" – ganha sentido na luta surda. A meu ver, os surdos na atualidade traduzem a marca do constrangimento numa "radicalidade" surda de querer viver a surdez sem interferência das práticas de oralização impostas pelos ouvintes durante décadas. Embora lutem por seus direitos lingüísticos e culturais e pelo uso da LIBRAS como forma de

acessibilidade universal, ainda assim, muitos continuam a narrar-se pelo sofrimento, como foi possível ver pela recorrência com que a marca do constrangimento foi vista nas narrativas surdas. Conforme as palavras de Lopes,

As marcas de deficiência impressas na alma surda, mesmo em muitos daqueles que hoje fazem discursos surdos e militam na causa surda, criaram alteridades deficientes, dependentes de representações ouvintes. É curioso ver isso nos muitos depoimentos surdos; quando instados a falar de si, da escola e do movimento surdo, os surdos precisam trazer o ouvinte. A presença do ouvinte nas narrativas surdas — como sendo o opositor binário do surdo — afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência à sua condição de ser surdo. (LOPES, 2006, p.3)

Concordo com a autora quando afirma que mesmo aqueles surdos que hoje militam na causa surda e vivem imersos na cultura e na comunidade surda ainda se referem ao sofrimento que a relação com o ouvinte provocou. As marcas escolares refletem-se na comunidade e continuam produzindo sentidos nas vidas surdas.

A partir dessa questão, resta-nos pensar se foi a relação com o ouvinte que provocou o sofrimento e o sentimento de incapacidade ao surdo e até que ponto as práticas disciplinares, tão criticadas ainda hoje, se encontram mascaradas nas escolas de surdos sob o rótulo de pedagogia dos surdos.

Muitos surdos, mesmo aqueles que estão mergulhados na militância surda, em momentos distintos, acabam por fazer cobranças aos ouvintes simpatizantes²⁸ das causas surdas que, por esse motivo, vivem mais próximos aos surdos, como se o ouvinte tivesse o compromisso de “supervisionar” o fazer surdo. Muitas vezes, os indivíduos surdos acabam naturalizando o “apoio” ouvinte como se fosse uma “obrigação” para com o surdo, ou até mesmo num sentido de “cobrança da dívida”. Penso que os surdos atribuem aos ouvintes essa dívida. Tal atitude parece ter relação com o sentimento de fracasso impresso na alma surda pelo sofrimento e angústia que a disciplina impôs. Ao mesmo tempo, penso que os ouvintes, embora utilizem um discurso que se distancia da educação reabilitadora, continuam sendo benevolentes e sentindo necessidade de “proteger” os surdos. Parece haver uma “dependência” velada e recíproca. Nem os ouvintes, nem os surdos admitem a dependência entre eles.

²⁸ Miranda (2001, p.11) traz a expressão “simpatizantes ouvintes” para se referir àquelas pessoas que convivem com os surdos na comunidade surda.

Os surdos, mais do que outros, "precisariam", além de ser disciplinados, ser normalizados e corrigidos. Tal correção deu-se por meio de práticas severas e número de horas de exposição da incapacidade de ser ouvinte, na tentativa de tornar o surdo "normal". Esse sofrimento, proveniente da disciplina do corpo-correção e do corpo-ordem, acarretou no sujeito surdo o sentimento de fracasso e incapacidade, tornando-se marca do constrangimento na alma surda.

Parece-me que permanece a sensação de que o surdo, apesar de reivindicar a autonomia²⁹ através da busca pelos seus direitos, em determinadas situações, embora seja contraditório fazer essa afirmação, deseja manter a "dependência do ouvinte". Também é possível pensar que o ouvinte simpatizante da causa surda e/ou professor de surdos vivencia o impasse de desejar a autonomia surda, mas, ao mesmo tempo, vivencia o que Santos (2006) diz ser a alforria dos surdos. Alforria, para o autor, constitui-se em um processo de "liberdade" concedida e dependência por necessidade e/ou por (in)capacidade de tornar-se independente daquele que o dominou. Quero dizer que os ouvintes mantêm, mesmo sem problematizarem ou olharem para a questão de forma mais atenta, a dependência surda. Isso se reflete em universidades, nas escolas de surdos e no meio profissional de modo geral. A referência que fiz, além de ser um fato que os ouvintes têm questionado, é também refletida em excertos extraídos do *corpus* desta pesquisa. Esse fator está relacionado com a constante busca pela autonomia.

Conforme as palavras de Morgana Domênica Hattge,

Immanuel Kant (2002), considerado por muitos autores como um dos inspiradores da escola moderna. Ele entendia "autonomia" como um conjunto de domínios do sujeito, que ao ser submetido à educação desenvolvia sua consciência moral. A consciência para o autor era formada por ações responsáveis desenvolvidas ao longo da vida até chegar à maioridade. (HATTGE, 2007, p.66)

Seguindo o pensamento de Hattge (2007, p.66), para "Paulo Freire (1983), a autonomia estaria associada a uma superação de uma consciência ingênua por uma

²⁹ Morgana Domênica Hattge (2007) desenvolveu, na dissertação de mestrado apresentada na Unisinos, sob o título *ESCOLA CAMPEÃ: Estratégias de governamento e auto-regulação*, uma discussão sobre o conceito de autonomia. A pesquisadora também aprofunda a discussão sobre os conceitos: gestão educacional, governamentalidade e discurso.

consciência crítica, que por conseqüência levaria o indivíduo a uma compreensão própria da realidade”. Hattge (2007) sugere que os valores da sociedade neoliberal³⁰ estariam, apesar de utilizarem os mesmos termos, ressignificando o sentido de autonomia usado por Freire. Autonomia aparece como sendo uma estratégia de governo que submete a população a outras formas de dominação cultural e de exercício do poder como forma de economia.

Pude ver esses sentidos enunciados nas narrativas surdas como marca do constrangimento. Penso que essa marca provocou a “dependência” surda. Oprimidos por um longo período, os surdos fragilizam-se ao situarem-se fora da dependência ouvinte, pois foram longos anos de submissão, e isso não termina de uma hora para outra. Talvez só bem mais tarde vamos poder avaliar até onde essas marcas provocaram “estragos” na vida surda.

A pessoa surda, quando não tem condições de se comunicar ou de ter autonomia diante do que vê, é sempre dependente de alguém que esteja ao seu lado. [André REICHERT/dissertação de mestrado/p.29)].

QUADRO 48: Espaço/lugar – Associação – Constrangimento

No *corpus* desta pesquisa, foi possível observar de modo específico as questões que coloquei. Entretanto, observei que, embora a escola fale em pedagogia dos surdos, diferença e cultura surda, continua reproduzindo práticas de correção do corpo surdo. Por isso, tanto ouvintes quanto surdos ficam mutuamente se responsabilizando pela falta de material adequado, pela falta de metodologias de ensino para surdos, pela falta de um currículo que corresponda às necessidades das diferenças surdas e também pela condição da autonomia surda.

Penso que, muito além de buscarmos responsabilizar surdos ou ouvintes pelos “erros” do passado e do presente, temos que problematizar as verdades históricas constituídas. O momento de transição que estamos vivenciando requer principalmente que se problematize a compreensão das atuais políticas educacionais para surdos. Estaríamos cometendo um equívoco se julgássemos que esse processo já ocorreu e que o simples fato de se ter trocado

³⁰ Segundo Antonio Negri & Giuseppe Cocco (2005, p.167), o projeto do neoliberalismo impôs “novas condições de valorização, partindo em busca da nova potência produtiva do trabalho imaterial e intelectual e tentando além disso mobilizar, em uma extensão máxima de redes de trabalho, a potência do trabalho social”.

a nomenclatura das nossas escolas e acolhido a LIBRAS nas escolas de surdos fosse suficiente para dar conta dessas questões.

A reflexão que sugeri foi pensando na necessidade de se retomar essas discussões, pois entendo que não podemos, ouvintes e surdos, dar por encerrada esta página do debate em relação ao projeto de educação de surdos. É necessária a reflexão de que essas polêmicas foram provocadas por um contexto específico que vivenciamos, em que os discursos que foram produzidos, principalmente no campo dos estudos surdos em educação, criaram a necessidade de se (re)pensar esse projeto. Isso não pode significar, para a escola e para os pesquisadores surdos e ouvintes, o fim da "história". Ao contrário, entendo que devemos, sim, é ficar atentos para a necessidade de se retomar essa discussão, levando em consideração, em especial, o rumo que as atuais políticas educacionais nacionais para surdos estão dando ao projeto de educação para surdos.

3.3 ESCOLA E UNIVERSIDADE ESTÃO PEDAGOGIZANDO A COMUNIDADE SURDA?

Entendo que é na escola que se determinam a pedagogização e a publicização da comunidade surda, principalmente pelo fato de que nem mesmo os surdos descolam da educação a constituição da "história" surda. Através de diferentes pedagogias, como a da disciplina, da normalização e da idéia do certo-errado, a escola e, em alguns casos, até mesmo a universidade têm se encarregado de pedagogizar a cultura surda.

Nesse sentido, a marca surda do constringimento tem uma relação direta com a escola e, mais recentemente, também apareceu sendo enunciada da universidade. Além disso, a escola parece ter assumido um trabalho de tutela da cultura e da língua de sinais. Embora a escola reconheça a língua de sinais e a luta surda e "não veja" mais o surdo como "anormal", nem "utilize técnicas de normalização através da imposição oral", ela continua vendo nos surdos a incapacidade, a dependência surda. O surdo manifesta ainda certa dependência do ouvinte, que de forma velada continua tendo a tutela do surdo, mas uma tutela "silenciosa". Talvez seja precipitado afirmar que na universidade vêm se repetindo

questões que anteriormente eram pertinentes somente na escola. Mas arrisco-me a levantar também essa hipótese, pois, embora em números bem menos significativos do que na escola, parece que os surdos enunciam algumas práticas que são comuns nas escolas. Nesse sentido, poderíamos pensar que esse é um problema da educação.

As narrativas surdas, nesta pesquisa, referiram-se aos marcadores da *surdez*, do *constrangimento*, da *língua de sinais*, da *luta*, da *presencialidade*, da *temporalidade*, do *olhar* e da *nostalgia*, enunciados de diferentes espaços/lugares como sendo um forte elo produzindo a diferença surda. Esses marcadores constituem a diferença surda, marcada principalmente no encontro com a comunidade.

No *corpus* desta pesquisa, foi possível verificar essas e outras afirmações que faço nesta dissertação de mestrado. O constrangimento aparece como um dos marcadores culturais que mais se repetem nas narrativas surdas, sendo enunciado de diferentes espaços/lugares de onde os surdos se colocam para falar de si, mas está fortemente marcado no espaço/lugar da escola; com isso, pude compreender a marca do constrangimento marcando a subjetividade surda.

O espaço da escola influenciou a vida surda, e talvez por isso, que se explique a recorrência da marca do *constrangimento* como um dos marcadores que está diretamente relacionado à vida surda na escola.

A falta de comunicação levou os surdos ao isolamento dentro das próprias famílias, fazendo com que muitas vezes eles se sentissem sem parentesco. A maior dificuldade que a maioria dos surdos enuncia em relação à família é a falta de informação, o que os leva muitas vezes a ter um sentimento de revolta. Embora grande parte das narrativas enuncie marcas, principalmente a marca do *constrangimento*, tanto no espaço/lugar da escola quanto no da família, nas suas narrativas, os surdos demonstram dificuldade de responsabilizar a família. A escola fica como grande responsável pelo fracasso e pelo sofrimento que a marca do *constrangimento* imprimiu na vida surda.

A *surdez*, também marca cultural que une os surdos pela noção de pertencimento, é recorrente nos enunciados surdos. Ela é o motivo dos encontros na comunidade, na escola, entre amigos, na universidade, etc.

A *surdez*, assim como a *língua de sinais*, é marca recorrente nas narrativas surdas que compõem o corpus desta pesquisa. A *língua de sinais* é também, na atualidade, um dos principais focos da legislação e da política de inclusão educacional para surdos. Penso que a problemática esteja justamente nesse fator, na forma como a LIBRAS passou a ser banalizada no discurso da educação e no discurso das políticas educacionais. A meu ver, o discurso da “Educação para Todos” simplificou a idéia de que, tendo língua de sinais para todos na escola, a problemática que envolve a educação de surdos está resolvida. Essa é uma questão complexa, e penso que deve ser retomada nas discussões sobre como estão sendo conduzidas as políticas educacionais para surdos no Rio Grande do Sul e no Brasil.

Quando os surdos passam a se narrar a partir das suas lutas, daquilo que consideram como sendo os seus direitos primordiais, a escola imediatamente passa a naturalizar os marcadores culturais, como, por exemplo, a língua de sinais e a própria comunidade surda. Desse modo, compreendo que a escola torna públicas e abrangentes as necessidades básicas da comunidade surda.

Num sentido mais amplo, pareceu que alguns marcadores, como a *língua de sinais*, a *presencialidade*, o *olhar*, a *temporalidade*, a *luta* e a *nostalgia surda*, após tornarem-se visíveis para mim, me fizeram compreender melhor o sentido da expressão *ser surdo* – tão explorada por alguns pesquisadores surdos como demonstração da subjetividade surda expressa pela diferença surda. Como já disse em outro momento, não tive interesse em saber “o que é mesmo ser surdo”, pois não olho para o sujeito surdo procurando por uma essência. Procurei compreender o sujeito a partir da centralidade da cultura. Entendo que é necessário que se faça essa discussão para que se compreendam melhor os significados dos marcadores culturais para construção de um currículo escolar nas escolas de surdos que se aproxime das necessidades educacionais pensadas sobre as diferenças surdas.

A compreensão que tive passou primeiro pelo entendimento de que, apesar de ter havido momentos em que os surdos tiveram a necessidade de “beirar” o radicalismo na busca por uma “essência” surda, não entendo que eles tivessem com isso a intenção de buscar por essa “essência”. Consegui compreender, no percurso desta pesquisa, que houve, num determinado contexto, como já mencionei em muitos momentos deste trabalho, a necessidade de “radicalizar”, tanto pelos discursos que foram produzidos na universidade

quanto pelos movimentos e discursos surdos. Radicalismos foram necessários para se fazer uma virada na discussão sobre a educação de surdos e sobre o currículo adequado à escola de surdos. A meu ver, são esses momentos de rupturas que ainda hoje nos permitem continuar essa conversa importante.

A grande questão que fica é se a escola e os surdos pesquisadores conseguiram fazer essas rupturas e “avançar” nas discussões sobre as questões como uma decisão político/pedagógicas na educação de surdos. Tenho entendido que não – esse processo parece incompleto. Por essa razão, é urgente que professores da escola de surdos, os movimentos surdos associativos e pesquisadores do campo dos Estudos Surdos retomem essa discussão, pelo perigo que corremos de ver “dissolverem-se” e serem anulados todos os movimentos de lutas que foram feitos para que ocorresse uma mudança na educação de surdos.

Entendo que a mudança tenha que ser feita para muito além da implantação da LIBRAS nas escolas, mas, acima de tudo, que passe a ser movida para além da aceitação das diferenças surdas. Para isso, é necessário que se discuta e se implemente uma política de educação para surdos pautada pela diferença surda. Essa diferença passa também pela compreensão do papel dos marcadores culturais que a refletem, muito além de se pensar que a marca do *olhar*, por exemplo, represente apenas um recurso pedagógico de “tapar” paredes de conteúdos em português. Para além de reduzir as *marcas* na representação da linguagem, devem-se pensar as marcas pautadas na diferença surda e (re)pensar a (re)construção e implantação de um currículo que vá ao encontro das diferenças surdas. Entendo que é mister refletir sobre o peso necessário de alguns marcadores, como a marca cultural da *temporalidade*, que requer na educação que se reflita sobre as questões que envolvem o “tempo” de aprendizagem da escola e o tempo da diferença surda no corpo e na comunicação.

Estes, como já disse, são tempos distintos. Portanto, esta é uma questão central e bem particular para se pensar, pois passa primeiro pelo aspecto mais simples das diferenças de modalidade das línguas, já caracterizando tempos diferentes; além disso, há características distintas já comprovadas nas modalidades – a linearidade na língua portuguesa e a simultaneidade na língua de sinais. Compreender o tempo surdo, portanto,

requer a compreensão daquilo que passa pelo olhar surdo e que marca o tempo surdo de ser. Essa é, enfim, uma questão muito complexa que exige que se elaborem estudos específicos para isso.

Além disso, a grande questão que fica é a de que a escola de surdos, assim como a escola de modo geral, tem a medida do tempo da Modernidade. Tempo esse que foi regulado pela imposição da disciplina, e não pelo tempo necessário da aprendizagem. Isso não significa que os surdos necessitem de um tempo maior para a aprendizagem pelo fato de serem surdos, como a educação em alguns momentos já rotulou, obrigando que os surdos tivessem um acréscimo do tempo cronológico para cumprirem as séries dos níveis de ensino. Tratar dessa questão requer muito mais do que uma simples discussão; significa pensar sobre a experiência surda e sobre a diferença surda em estudos específicos.

Vejo, ainda, o marcador cultural da *luta* operando pela necessidade e pelo desejo de que a diferença surda seja compreendida.

Entendi que as marcas culturais da *surdez*, da *luta*, do *olhar*, da *nostalgia*, da *presencialidade* e da *temporalidade* são marcadores comuns aos surdos, embora diferentes dos marcadores culturais do *constrangimento* e da *língua de sinais*, que aparecem enunciados nos diferentes espaços/lugares, na família, na escola, na comunidade, na universidade e na associação. Os marcadores do *constrangimento* e da *língua de sinais* estão mais fortemente marcados pelas lembranças da escola que foram enunciadas nas narrativas surdas sobre si.

Penso que essas questões podem ser relacionadas, como já disse, com a obtenção da cidadania e a aquisição de direitos dos surdos, algo tão desejado por eles. Não podemos negar que a luta surda por seus direitos humanos e lingüísticos propiciou uma "avalanche" de legislação³¹ em forma de decretos e resoluções, principalmente nas questões referentes à acessibilidade e inclusão na educação. Embora seja possível perceber que, mesmo que os surdos tenham lutado muito para alcançar seus objetivos e que a escola de surdos seja uma conquista, ainda assim, os problemas envolvendo a educação de surdos não foram

³¹ Entre elas, o recente decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, 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.

solucionados e, de certa forma, tomaram uma configuração perigosa. Se a oralização foi o “calcanhar de Aquiles” dos surdos, a banalização da língua de sinais ameaça a luta dos surdos. Apesar de os surdos vivenciarem na atualidade o reconhecimento de seus direitos, a sua maior bandeira de luta, a LIBRAS, é hoje sua grande preocupação devido ao modo como vem sendo utilizada e explorada, tanto nos discursos oficiais, quanto nas escolas e nas formações de educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS....

Desde as primeiras páginas, procurei mostrar ao leitor o caminho que percorri antes de iniciar este estudo e as trilhas que criei durante os dois anos em que me dediquei à realização do Curso de Mestrado em Educação. Portanto, este capítulo final não reserva ao leitor grandes surpresas, visto que as análises dos materiais de pesquisa foram sendo diluídas nos capítulos. O que venho fazer agora é retomar algumas questões e acrescentar alguns sentidos, ao final de um processo que implica tornar-se pesquisadora.

Aprendi que, concomitantemente com ser pesquisadora, tinha que ser mãe, mulher, professora, estudante, militante... Acumular tarefas, identidades e trabalhos implica renunciar, às vezes, à vida particular.

Aprendi que fazer pesquisa é mais do que simplesmente procurar em alguns materiais respostas prontas para as perguntas levantadas. Foi preciso desconstruir verdades que eu mesma possuía sobre os surdos, a surdez, a escola de surdos e a diferença cultural surda.

Aprendi que o pesquisar implica ler, conversar com colegas que nos ajudem a pensar o que está sendo visto nos materiais e nos instiguem a fazer perguntas para que as certezas de nossas respostas sejam abaladas.

Enfim, aprendi que pesquisar é, antes de qualquer coisa, exercitar a capacidade de escuta, muitas vezes, falar menos e ouvir mais...

O objetivo de problematizar a temática da cultura deveu-se à minha discordância de discursos que circulam definindo a cultura surda, os surdos e a surdez. Nesse sentido, as questões de pesquisa que montei a partir de minhas leituras e da problematização do que já existia na área da educação de surdos perguntavam sobre como as marcas culturais podem ser lidas nas narrativas surdas, escritas em português, quando os surdos falam de si e como vão se enredando saberes sobre os surdos e sendo articulados espaços onde eles se colocam para narrarem-se. Perguntei também, olhando para os materiais, como a diferença surda vai se constituindo a partir de tais marcadores, entendendo que boa parte das narrativas surdas é feita a partir de lembranças escolares e práticas escolares aparecem marcando os indivíduos surdos.

Muitas foram as respostas encontradas. Não há como afirmar uma única resposta, não há uma fórmula surda que se ensine para os surdos serem surdos, não há uma essência surda, mas há diferenças que marcam a subjetividade desses sujeitos, deixando marcas visíveis para aqueles que estão atentos à questão. Com a pesquisa, pude ver diferentes espaços que constituem a diferença surda.

É impressionante observar o quanto a escola aparece marcando as histórias de vida dos sujeitos surdos. A escola é o espaço ao mesmo tempo questionado, demonizado e exaltado pelos surdos. Nesse espaço, pude ver operando principalmente a marca do constrangimento, tão presente na vida surda.

A família, talvez por questões afetivas e porque a escola ocupa muito tempo com suas atividades, não aparece tão citada nas narrativas. Quando aparece, é

“inocentada” pelas práticas de exclusão e de normalização por que fez passar os seus filhos. Tais práticas, tão condenadas na escola, são vistas de outras formas na família.

A associação e a comunidade de surdos são os espaços exaltados pelos surdos como aqueles onde é possível viver a surdez e significá-la a partir do olhar do outro surdo, espaço também da luta pela sobrevivência na surdez e onde as marcas da temporalidade, do olhar, da presencialidade e da nostalgia de ser surdo ganham significado na diferença surda.

Muitas são as marcas passíveis de serem vistas nas narrativas surdas. Levantei algumas delas e não fui movida pela pretensão de querer dar conta do que são mesmo as marcas que definem a diferença surda. Quis somente buscar alguns marcadores que pudessem mostrar pistas para nós, professores de surdos, atuantes na escola de surdos, que divulgamos e tentamos pensar em um currículo escolar diferenciado. Nós, professores, ainda muito apegados em planejamentos onde estão incluídos a história surda, a língua de sinais, bem como professores e instrutores surdos, etc., não nos damos conta de que a diferença surda que desejamos não pode ser ensinada, mas experienciada/vivida. A experiência surda do aprender com o outro, do conversar com o outro, que acontece em distintos espaços, é o que Larrosa (2000) chama de possibilidade de profanação da pedagogia.

Na recorrência dos materiais, pude ver marcas que já eram conhecidas, como a língua de sinais, o olhar surdo, a surdez, mas também pude ver marcas não tão facilmente identificadas, por serem menos visíveis e, talvez, por serem narradas, muitas vezes, por saberes de psicologia e de outras áreas. Luta, presencialidade, nostalgia, temporalidade e constrangimento são marcadores que só podem ser vistos como tais a partir da exaustão da leitura das narrativas. Eles aparecem em diferentes momentos e espaços, mas são presentes em uma forma de ser que não tem como eu traduzir aqui, pois cairia em uma essencialização nas formas de ser e do surdo. As marcas culturais são forjadas nos espaços de vida surda.

Enfim, muitas das conclusões a que cheguei apareceram dentro dos próprios capítulos onde fiz discussões e problematizações do que ia vendo a partir das análises; portanto, não quero ficar aqui retomando o que já disse. Apenas faço algumas amarrações para poder dizer o que vi e frisar a posição de reconhecimento da diferença surda.

Também pude entender que muitas outras análises poderiam ser desdobradas, mas o tempo de mestrado (dois anos) seria insuficiente. Se eu estivesse em um doutorado, também o seria, pois, cada vez que mergulhamos em um tema com a finalidade de pesquisarmos sobre ele, ele se revela incapturável, não submisso aos nossos desejos modernos de aprisionamento e de “dar conta” da totalidade. Aprendi que o tempo é finito e que nosso desejo de desdobrar e traduzir o outro através de nossas pesquisas coloca-nos em uma outra relação com o próprio tempo. No doutorado, quem sabe, continuarei desdobrando aspectos que não consegui, neste momento, aprofundar. Um deles é como a escola pensa e entende o currículo surdo. Um outro ponto interessante seria a própria relação surdo/intérprete e as razões que mobilizam a cultura surda e a luta surda na contemporaneidade.

É, enfim, com a compreensão da impossibilidade de concluir, de encerrar um assunto, de parar de falar sobre ele, que vou finalizar esta dissertação com uma provocação aos interessados na área para que as discussões acerca da diferença surda e sobre como ela aparece traduzida e reduzida no currículo escolar sejam retomadas, considerando a experiência de ser surdo e as marcas culturais.

As dificuldades e as incertezas que tive ao iniciar esta pesquisa deram lugar a outras tantas dificuldades e a outras incertezas que agora irão me acompanhar. Como diz Larrosa (2003, p.115), com a pesquisa, “algo (se) passa”, e são outros/novos atravessamentos que agora me constituem pesquisadora, ainda em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACORSI, Roberta. *Tudo no seu tempo: a infância escolar sob controle*. 2006. Proposta de dissertação de Mestrado. Canoas: ULBRA, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 3ª Edição – revisada e ampliada, 2006.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Reimpressão, 2003.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CHIELLA, Vânia Elizabeth & LOPES, Maura Corcini. Para repensar o currículo: histórias escolares que os surdos contam. Trabalho submetido e apresentado no congresso Latinoamericano de Educación Bilíngüe para sordos. La Habana, Cuba, 2005.

- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos, In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.) *Caminhos investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. p.199-214.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, p.36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: /editora Nova Fronteira. 2ª Edição, 17ª impressão, 1986.
- DELEUZE, Gilles. *FOUCAULT*. São Paulo: Brasiliense. 5ª reimpressão, 2005.
- DIAS, Esther. *Michel Foucault Los modos de subjetivacion*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1993.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1 Prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119 – 137.
- EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como Programa. Espaço – Escola e Currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2001. p. 21 – 57.
- FISCHER, Beatriz Daudt. *Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. História da Educação*. ASPHE/FaF/UFPel, Pelotas (1): 5-20, abr. 1997
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária 7ª Edição, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder, Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. v.IV, 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes 7ª Edição, 1989.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. São Paulo: Editora Ática 5ª Edição, 1998.

GIORDANI, Liliane Ferrari. "Quero escrever o que está escrito nas ruas": representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. v.22, n.2., p.15 – 46, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997.

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

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: 2ª Edição. Vozes, 2000. p.103–133.

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 13ª Edição, 2004.

HATTGE, Morgana Domênica. ESCOLA CAMPEÃ: Estratégias de governo e auto-regulação. 2007. 116f. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua brasileira de sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na educação de surdos. In: THOMA, Adriana Silva & LOPES, Maura Corcini (Orgs.) *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 103 – 113.

KLEIN, Madalena. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (Orgs.) *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.p.125-144.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. São Paulo: EDUSC, 2002.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 07-30.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo horizonte: Autêntica, edição bilíngüe, 2003.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do EU e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: VOZES, 3ª Edição, 1999.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (Orgs.) *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47 – 61

LIMA, Maria Socorro Correia. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (Orgs.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.p 33 -55

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

LOPES, Maura Corcini. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LOPES, Maura Corcini. & VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Trabalho submetido ao GT de Educação Especial para ser apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped/2006, Caxambu/MG.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MATTOS, Paulo André Passos de. Entre a história, a vida e a ficção – artes do tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.28 n.2, p. 55 – 66, Jul/Dez 2003.

MIRANDA, Wilson Oliveira. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. *Deaf in América. voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, Gládis T. T. *Histórias de vida surda: Identidades surdas em questão*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua brasileira de sinais e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. "História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural". Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

REICHERT, André. *A mídia televisiva sem som*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

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

SANTOS, João de Deus dos. *Formação Continuada: Cartas de alforria & controles reguladores*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *A Surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TERNES, José. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In. GONDRA, José & KOHAN, Walter Omar (Org.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2006. p.93-104.

THOMA, Adriana da Silva. O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...” Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades...* Texto apresentado pelo autor na mesa-redonda “Educação cidadã e multiculturalismo” durante o VII Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular (SMED/Porto Alegre em Julho de 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e natureza; cultura e civilização precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luís Henrique & BUJES, Maria Isabel E.. *Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Editora Universidade Luterana do Brasil. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, maio/jun./jul./ago. 2003a. p.5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas*. Resumo da Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade

Católica (PUC) do Rio de Janeiro, Março de 2005. Rio de Janeiro: Educação on line (PUC-Rio), ano 2, n.2, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, Tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9- 20.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini. *Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística*. Porto, 2007. (No prelo).

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) *Crítica pós estruturalista e educação*. Porto alegre: Sulina, 1995.p.9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria (org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p.131-146

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

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

ANEXOS

ANEXO I - RELAÇÃO DOS MATERIAIS DE PESQUISA: TEXTOS DE PROJETOS, DISSERTAÇÕES TESES.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *O filosofar na arte da criança surda: Construções e saberes*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MIRANDA, Wilson Oliveira. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. *A comunidade surda e o processo educativo: impasses, tendências e desempenhos*. Proposta de Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. *Histórias de vida surda: Identidades surdas em questão*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *"História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural"*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

REICHERT, André. *A mídia televisiva sem som*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

REIS, Flaviane. *Pedagogia dos surdos professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *Estudos surdos no currículo da educação de surdos*. Projeto de Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2005.

STROBEL, Karin Lílian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2006.