

**A CENTRALIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS
NAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE ALUNOS SURDOS:
ESPAÇO DE PROBLEMATIZAÇÃO DA “CULTURA SURDA”**

*Edinalma Bastos**

RESUMO: Este texto traz dados de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi entender como ocorre a construção social de experiências culturais por alunos surdos que advogam em favor da chamada cultura surda. O estudo apoiou-se na perspectiva semiótica da cultura (GEERTZ 2008) e em reflexões sobre a tríade surdez-língua de sinais-cultura surda (KLEIN e LUNARDI, 2006, SANTANA, 2007). Foi realizado um estudo de caso etnográfico em um espaço de Atendimento Educacional Especializado, em uma cidade do semi-árido baiano. Foram selecionados treze alunos surdos. Dos resultados emergiu a categoria “estratégias de legitimação da chamada cultura surda”, constituída principalmente pela centralização da língua de sinais. Nesse contexto, a língua de sinais era absolutizada pelo coletivo investigado, que considerava desprovidos da cultura surda os pares que não a utilizavam. Diante dessa mesma situação muitos alunos com surdez eram deixados à margem no grupo. Essas constatações sugeriram a problematização do fenômeno revelado.

PALAVRAS CHAVE: Cultura; Experiências culturais; Língua de sinais; Surdez,

Introdução

Neste texto discute-se resultados de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi entender como alunos surdos performatizavam a chamada cultura surda, termo substituído na investigação por experiências culturais. É importante esclarecer que o interesse pelo

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

tema teve início a partir do encontro da pesquisadora com pessoas surdas que se mostravam possuidores de uma cultura surda, ilustrando o fenômeno somente com a língua de sinais e com a própria surdez.

Também se constatou que no contato com a literatura sobre a surdez há uma considerável repetição de estudos envolvendo esse tema, porém o mesmo aparece muito mais como eixo discursivo do que como categoria analítica, ou seja, a “cultura surda” sobressai nesses estudos como algo “dado”, como se fosse peculiar a todas as pessoas surdas e ainda como um fenômeno autogerado e autêntico. Diante disso passou-se a problematizá-la, tratando-a como “experiências culturais”.

A adoção do termo “experiências culturais” está apoiada em Larrosa (2002, p.21) seguindo a sua definição de “experiências”, que é entendida como “aquilo que nos passa, o que nos acontece o que nos toca” [...]. Nessa perspectiva, são chamadas de experiências culturais, no referido estudo, aquelas que são significativas para os alunos surdos e sob a lógica dos mesmos vinculam-se ao seu repertório cultural. A junção do termo experiências ao adjetivo cultural teve o propósito de realçar a condição dos surdos como sujeitos híbridos (CANCLINI, 2008) ou sujeitos intertransculturais, abertos ao encontro com o outro, um sujeito que [...] “aceita o desafio da relação” (PADILHA, 2009, p. 265).

De maneira problematizadora, interrogou-se sobre os limites que separam surdos e ouvintes; se esses limites não são muito tênues, portanto difíceis de serem separados. Entende-se que surdos e ouvintes vivem muito próximos, refletindo tanto a própria organização familiar na qual as pessoas surdas estão inseridas – considerando que 96% de crianças surdas nascem em famílias ouvintes - (SÀ, 2006), bem como, o mundo atual que é plural e elástico, esgarçado, como afirma Geertz (2001), formado por organizações culturais turvas que deixam as fronteiras culturais borradas e irregulares. Percebeu-se nessa direção que separar as experiências culturais de surdos das dos ouvintes não deveria ser tarefa fácil, pois de acordo com Geertz (2001, p. 216-217)

Discernir rupturas culturais e continuidades culturais, traçar linhas em torno de conjunto de indivíduos que seguem uma forma de vida mais ou menos identificável em contraste com outros conjuntos de

indivíduos que seguem formas de vida mais ou menos diferentes – **outras vozes noutras salas – é bem mais fácil na teoria do que na prática** (grifos nossos).

Reutiliza-se, aqui, a expressão “noutras salas” para dizer que se surdos e ouvintes estão em “salas diferentes¹”, os espaços são geográfica e culturalmente muito próximos. Diante dessa compreensão, se problematiza o pensamento de que a realidade cultural dos sujeitos surdos é claramente díspar dos ouvintes; bem como, o uso do termo “cultura surda” na forma singularizada, ou ainda a defesa da existência de uma diferença cultural explícita entre esses dois grupos. Diante dessa compreensão, questiona-se o pensamento de que a realidade cultural dos sujeitos surdos é claramente díspar dos ouvintes, bem como, o uso do termo “cultura surda”, na forma singularizada, ideia comumente disseminada por alguns autores (PERLIN, 1998; 2003; SKLIAR, 1997; 1998; STROBEL, 2008) que defendem a existência de uma diferença cultural explícita entre esses dois grupos. Essa atitude também é adotada por muitas pessoas surdas e parece fazer parte de estratégias de diferenciação, de afirmação cultural e de negação da deficiência.

Mesmo considerando que esse pensamento pode estar relacionado a um “essentialismo estratégico” (SPIVAK, *apud* HALL, 2003, p. 344) entende-se que tal postura carece de reflexão. Essa compreensão aliada às argumentações postas acima, ajudaram a demarcar as diferenças entre a referida investigação e as abordagens que defendem, com muita ênfase, a existência de diferenças culturais entre surdos e ouvintes. Também ajudaram a contextualizar e compor a pergunta de partida do estudo. Nessa direção, interrogou-se: de que maneira alunos surdos, que advogam em favor de uma cultura surda, constroem socialmente as suas experiências culturais? Na direção desse questionamento, emergiu a categoria “estratégia de legitimação da chamada cultura surda”, na qual aparece com bastante evidência a “centralização da língua de sinais” em relação absoluta com a chamada cultura surda, questão que foi problematizada e está permeando as discussões deste artigo.

¹Expressão utilizada para falar da convivência cotidiana entre surdos e ouvintes.

A surdez e as experiências culturais: reflexões teóricas

Considerou-se importante trazer para o campo discursivo ideias que ajudassem a mostrar a compreensão que se tem da surdez e da chamada cultura surda, aqui entendida como experiências culturais. Para isso, foi importante transformar em eixos discursivos teorias já existentes sobre o tema. Nesse sentido cabe dizer que a visão socioantropológica, que trata a surdez como particularidade linguística e cultural, enfatizando a existência explícita de uma diferença cultural entre surdo e ouvinte foi problematizada.

Diante da complexidade que essa abordagem traduz é importante ressaltar que embora levantando questionamentos, por entender que a mesma deixa em evidência certa percepção do existencialismo em relação ao que denomina “cultura surda”, deu-se atenção à língua de sinais² e à noção de bilinguismo educacional³, principais derivações da abordagem mencionada. Considera-se, desse modo que os mesmos pressupostos problematizados também abrigam questões de cardeal importância, pois ressaltam algumas especificidades e as potencialidades das pessoas surdas, ao invés de realçarem as limitações, como o faz a visão clínica da surdez⁴.

Porém, o destaque foi dado para uma vertente intitulada neste estudo de prospectiva e questionadora, porque se entendeu que a lógica dada a esta denominação contribuiria para estabelecer diferenciações em relação à abordagem socioantropológica e a sublinhar noções importantes sobre o que se pretendia demonstrar em relação ao tema estudado. Nessa direção enfatizaram-se as discussões de Klein e Lunardi (2006, p. 3), para quem:

²Considerada a primeira língua, ou L1 para o surdo e aquela que lhe dará maior autonomia na construção da identidade.

³ Usualmente diz-se que optar pelo bilinguismo em educação é considerar a língua de sinais como primeira língua para as pessoas com surdez e a língua oficial do país como segunda. De acordo com Fernandes (2005 p.24) [...] “podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas distintas de pensamento, que transformam experiências em cognições ativas fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda” [...]. (p.25)

⁴ Perspectiva que estimula a oralização, o uso de aparelhos auriculares e outros meios de correção ou substituição da fala

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

Desse pensamento, sublinhou-se a seguinte questão: a surdez aparece como diferença/minoria linguística. Acatou-se essa concepção por considerar que as pessoas surdas compõem um coletivo linguístico que merece ser compreendido e atendido na sua especificidade. Além disso, as afirmações dão notoriedade à surdez como um fenômeno social, envolvida em outras dimensões. Vinculada a essas acepções, adicionaram-se outras questões que ajudaram a expor o pensamento que vigora na citada investigação: os surdos “podem” ser usuários da língua de sinais. O verbo destacado, propositalmente, acrescenta uma perspectiva a mais, na citação das autoras: as pessoas surdas não são naturalmente usuários da língua de sinais. Elas podem ser, *podem* tornar-se adeptos, mas podem também seguir uma escolha diferenciada em relação à abordagem comunicativa e nem por isso perdem a condição de pessoas surdas.

Outra questão destacada da citação acima foi o fato de trazer explícita a compreensão cultural da surdez, sem apego ao termo “cultura surda”, pois, ao invés dessa expressão, aparece o termo “realidades sociais culturais”. Entende-se que o fato de a expressão não estar grafada com a configuração mencionada, não nega que os surdos tenham cultura, ao contrário, aponta para uma suposta condição cultural sem, no entanto, encapsular a definição de surdez em essencialidades, e/ou em visões etnocêntricas. Por outro lado, quando Klein e Lunardi (2006) utilizam a expressão “cultura surda” o fazem pluralizando o termo, levando a entender que se faça outro percurso nesse âmbito, ou lembrando que “entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, fragilizam e hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte, é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença” (p.17).

Entende-se, corroborando essas ideias, que a chamada “cultura surda” da forma como vem sendo apresentada, possibilita a configuração de uma postura etnocêntrica, segregativa do grupo, retratando ainda uma condição que seria vivenciada por todos os surdos, indistintamente.

Agrega-se a esse pensamento a crítica à essencialização da língua de sinais. Seguindo essa direção, Santana (2007, p. 51) afirma que alguns estudiosos legitimam discussões importantes, relacionando a surdez e a cultura sem problematizá-las e com isso “não [se] rompe com o senso comum, com os preconceitos e visões de mundo que lhes são próprios apenas os reedita de forma autorizada”. Nesse contexto, a autora questiona a díade língua-identidade quando colocada em correspondência unívoca e argumenta que a língua representa apenas uma face dessa categoria discursiva, mas sozinha não a determina.

Entende-se, em acordo Santana (op.cit), que tais posicionamentos, se não problematizados, podem validar desigualdades e segregação entre surdos e ouvintes com repercussões negativas. Crê-se que essas repercussões refletem principalmente no âmbito escolar que, além de absorver questões equivocadas sobre a surdez, pode distorcer as práticas pedagógicas na atenção à diferença surda.

Com efeito, é importante entender que as pessoas surdas não estão imersas em uma organização pré-determinada, com elementos culturais prontos, somente à espera que esses sujeitos sociais assumam uma performance já programada. Interpenetram-se, nessas reflexões, a díade saber-poder colocada como a condição na qual os significados culturais são construídos e negociados permanentemente pelas pessoas surdas, a fim de galgarem espaços que demarquem o que chamam de cultura surda. É ainda importante que nas propostas escolares tal perspectiva seja considerada para que as escolas se configurem como inclusivas “[...] livres das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade” (MIRANDA, 2012, p. 127).

Essas questões elucidadas foram entrecruzadas com a concepção de cultura apresentada por Geertz (2008) que vê a cultura como um ato criativo, uma teia de significados estabelecidos convencionalmente pelos homens e tecidos por fios entrelaçados que não findam, são construídos rotineiramente. Nesse sentido, a forma pela qual os grupos enredam os fios dá o “tom”, matizando as suas vivências no mundo social. Essa forma de pensar a cultura abre frestas para se pensar nas experiências culturais das pessoas surdas pela perspectiva da hibridade cultural.

A essa discussão, aliam-se reflexões sobre o tempo atual, lido e entendido, principalmente a partir do seu caráter intrapessoal e globalizado, (IANNI, 2008) traduzido por novas formas de organizações culturais e formas de se relacionar com “o outro”.

Bhabha (2007) apresenta a ideia de “temporalidade disjuntiva”, que se adequou bem a essas reflexões porque reúne na própria definição do termo, “disjuntivo”, os antagonismos junção e separação, indicando simultaneamente, “outro tempo” e um “outro-outro”, no que diz respeito a sua presença e apreensão na/pela sociedade. Na temporalidade disjuntiva não há uma alteridade materializada, fixada, *a priori*, mas construída\inventada pela linguagem.

Por esse veio, entende-se que não existe um “surdo pronto”, com uma cultura “programada”, mas um sujeito contextualizado, narrado pela linguagem e constituído pelas incertezas e inseguranças geradas por esse tempo marcado pelos processos de globalização cultural. Nessas constatações também repousam as ideias centrais que justificaram os questionamentos postos no referido estudo.

Na metodologia, aproximações etnográficas

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

A pesquisa aconteceu em uma cidade do semiárido baiano, que tem uma população aproximada de seiscentos mil habitantes e um contingente de seis mil pessoas surdas⁵. Embora a investigação não tivesse o campo como foco central e, sim as experiências culturais de alunos surdos, o que poderia acontecer em qualquer espaço socioeducacional, era preciso encontrar um lugar praticado (CERTEAU, 2002), no qual essas experiências se manifestassem, possibilitando aguçar o olhar para as atuações dos alunos.

Optou-se por um contexto que pertencesse à rede pública de educação, levando em conta que na rede privada do município o contingente de alunos com surdez era muito pequeno. O segundo critério, considerando que o objetivo do estudo voltava-se para alunos que advogavam em favor da existência e manutenção do que denominavam cultura surda, era, obviamente, que o local abrigasse alunos que tivessem de alguma forma, inserção na discussão ou em movimentos ligados à questão⁶.

Obteve-se a constatação de que a maioria dos alunos surdos de todas as escolas visitadas frequentavam um dos Centros de Apoio Pedagógico – CAP⁷, da cidade, onde é oferecido atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais - NEE, no turno oposto ao que frequentam nas Instituições de ensino regulares, local que ficou definido como o campo da pesquisa.

Em relação à escolha dos sujeitos focais, o objetivo central da pesquisa, em si, já revelava um pressuposto: os sujeitos participantes deveriam ser selecionados, a partir do

⁵ Dados do IBGE, ano 2010. Esse dado refere-se somente às pessoas com surdez profunda. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3426&z=cd&o...> Acesso em: 12 de março de 2013.

⁶ Aqui não se trata, necessariamente, de movimentos organizados, mas da inserção em grupos que defendem a “cultura surda”, participação em palestras, passeatas, ou trata-se ainda de atitudes que corroborem a defesa da “cultura surda”.

⁷ A cidade onde aconteceu esta investigação tem dois Centros de Apoio Pedagógico, vinculados à Secretaria de Educação do Estado, um dos Centros está voltado somente para pessoas cegas ou com baixa visão e o outro atende pessoas com déficit intelectual, cegueira, surdez, baixa visão e outras especificidades. Os alunos dirigem-se a esses espaços para receberem atendimento educacional especializado no turno oposto ao que estudam. O Centro de Apoio Pedagógico – CAP a que me refiro e onde esta pesquisa foi realizada atende as pessoas com surdez.

envolvimento com a discussão sobre a chamada cultura surda, porque assim poderiam manifestar-se sobre o tema. Também deveriam frequentar alguma modalidade de ensino regular, porque a partir daí estabeleceriam uma relação rotineira com o CAP, escolhido como campo da pesquisa, no contra-turno, o que facilitaria os encontros com a pesquisadora; deveriam ser jovens, a partir de 15 anos ou adultos ⁸ e estarem dispostos a participar do estudo.

Através de um questionário foi selecionado um grupo de treze alunos, tendo o seguinte perfil: cinco eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. A idade variava entre dezoito (18) e trinta e cinco (35) anos. O grupo era, todo ele, usuário da Libras e da língua portuguesa escrita e quatro alunos eram oralizados. Desses, oito (8) tinham surdez congênita e cinco (5) tiveram a perda auditiva na primeira infância; duas das alunas desse grupo passaram por cirurgia para o implante coclear⁹. Os alunos foram identificados pela letra S, referindo-se ao termo sujeito, acompanhada da numeração para indicar a ordem que apareciam no texto, indo de S1 a S13.

Também se lançou mão da observação participante, esta, foi realizada pela pesquisadora com ajuda de uma intérprete¹⁰. O tempo de observação, na fase de sistematização e coleta de dados, totalizou 240 horas, perfazendo um total de sessenta (60) sessões.

Foram priorizados para observação momentos permitidos pelo grupo e que possibilitavam maior dinamismo nas interações dos alunos, tais como: o curso de instrutores, os momentos festivos e as reuniões de orientação e aconselhamento. Esses cursos e atividades faziam parte da rotina dos alunos no CAP. À escolha desses momentos também esteve

⁸ Compreendi que a própria imaturidade, em decorrência da idade cronológica, caso fossem crianças ou pré-adolescentes, poderia dificultar a compreensão do fenômeno a ser investigado o que também daria um outro viés à pesquisa.

⁹ Prótese eletrônica introduzida cirurgicamente na orelha interna. Ao contrário da prótese auditiva convencional, o implante coclear capta a onda sonora e transforma em impulso elétrico estimulando diretamente o nervo coclear. Disponível em: http://www.otorrinousp.org.br/imageBank/seminarios/seminario_1.pdf.

¹⁰ Todo o trabalho foi acompanhado por um tradutor-intérprete da língua de sinais

condicionada ao tempo livre da intérprete para acompanhar a pesquisadora e fazer a interpretação/tradução em tempo real.

A observação foi organizada a partir de um roteiro flexível estabelecido a *priori*, contemplando o tipo das atividades desenvolvidas, o teor dos acontecimentos e as manifestações dos alunos. Para captar com maior segurança as minúcias e o ineditismo dos fenômenos, a partir da permissão dos próprios alunos, foram incluídos videograções. A videogração pode fornecer novos elementos à investigação e se constitui em “um método¹¹ rico de coleta e tratamento de informações, [porque] possibilita uma troca e um retorno imediato às pessoas entrevistadas/filmadas” (PEIXOTO, 1998, p. 214).

O grupo focal foi outra técnica que subsidiou o estudo na coleta de dados, ajudando a ampliar o debate. A opção pelo grupo focal está subsidiada pelo entendimento de que a sua utilização ajudaria a acumular um “excedente de sentido” (CARDOSO DE OLIVEIRA 2006; GEERTZ, 2001) o que enriqueceria a análise.

As sessões no grupo focal tinham duração de duas horas diárias, totalizando dezesseis horas de conversa, contados a partir do momento que a conversa era iniciada. O roteiro discursivo do grupo focal tinha 18 (dezoito) questões distribuídas em três núcleos temáticos, a saber: as formas de atuação dos alunos surdos em relação ao que denominavam cultura surda, as relações que estabeleciam com os seus pares e a concepção de cultura surda que subsidiava as práticas culturais¹². Posterior à conversa sobre essas questões foi dado início à fase mais intensa de análise dos dados.

Revelações sobre as experiências culturais dos alunos surdos: a centralização da língua de sinais

A análise das experiências culturais de alunos surdos foi realizada seguindo as técnicas da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 44) pode ser entendida como

¹¹ Embora, aqui, a videogração seja, aqui, considerada uma técnica. Considerou-se pertinente a citação do autor e assim a mesma foi incluída no texto.

¹² Termo usado como sinônimo de atuação cultural

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

A análise temática consistiu em destacar a partir daquilo que sobrepujava nos dados, os núcleos de sentido que performatizaram a comunicação, nas quais os alunos estavam envolvidos. Com base nas especificidades da análise de conteúdo associada ao *corpus* teórico-metodológico da etnografia, o qual envolve a descrição densa, a análise foi conduzida tendo como orientação as questões de pesquisa e os objetivos.

As evidências empíricas captadas e a teoria deram margem às seguintes interpretações, considerando as perguntas centrais do estudo: os alunos surdos atuavam, organizando estratégias para legitimar aquilo que denominam cultura surda. Para sustentar essas estratégias apropriavam-se de um local, relacionando-se afetivamente com esse espaço, tornando-o um lugar de pertencimento do surdo, de atuação e vivência da chamada cultura surda. Essa performatização recaía na relação entre os pares surdos, que entre si, desenvolviam atitudes ambivalentes de solidariedade e rejeição; as articulações demonstradas em torno da “cultura surda” estavam perpassadas por concepções essencialistas de cultura, embora o fenômeno pudesse ser lido, nas entrelinhas, como um ato de tradução, (BHABHA, 2007).

Essa constatação recorrente foi sistematizada em quatro categorias de análise, a saber: “estratégias de legitimação da chamada cultura surda”; “a territorialização de um espaço socioeducacional como *locus* de sustentação da atuação surda”; “ambivalência nas relações entre os pares” e a “cultura como essência de um povo e cultura como tradução”.

Diante dos objetivos deste texto, serão apresentados, somente, resultados referentes à primeira categoria apresentada - estratégias de legitimação da chamada cultura surda, correspondendo ao processo de atuação dos alunos em relação ao que denominavam cultura surda. Essa categoria foi aqui discutida, tomando por base os indicadores relacionados à língua de sinais, ganhando destaque a centralização da língua, evidenciada mediante a valorização, defesa, divulgação e absolutização da mesma.

O exemplo abaixo ilustra a “centralização da língua de sinais”, mediante a valorização e defesa dessa língua:

[...] Quero explicar: vocês precisam estudar mais, aqui tem surdo que falta muito. Não pode, não aprende, tem surdo que não sabe a língua de sinais, porque falta muito. **Como vão participar da comunidade surda? É importante aprender a língua de sinais. Como ser surdo sem a língua de sinais?** Todos têm que aprender (S10).

Tomando a discussão pós-colonial como baliza teórica, é possível perceber que, por esse veio, as contingências são tomadas como subsídios para criação de “estratégias legitimadoras de emancipação de encenar outros antagonismos sociais” (BHABHA, 2007, p. 240). Ficou claro que a língua de sinais, para aquelas pessoas, era vista como um veículo de emancipação. Entendiam, por essa perspectiva, que o desenvolvimento de uma “consciência” cultural, ou de uma “surdez cultural” na qual a língua de sinais estivesse no centro da questão, os ajudaria a galgar outro status social, tirando-os da condição de “deficientes”, denominação que não aceitavam. Em vários momentos da observação e do grupo focal, essas ideias foram evidenciadas, corroborando essas afirmações.

Nessa direção, o ato de valorizar e defender a língua de sinais e a imbricação desse fato com a chamada cultura surda também eram acompanhadas da lembrança dos direitos jurídicos adquiridos pelos surdos. Isso apareceu no grupo focal quando perguntados sobre “a atuação e vivência” em relação à “cultura surda”. Os alunos mostraram posturas de defesa, mencionando os direitos alusivos à circulação dessa língua, centralizando-a mais uma vez, como uma estratégia de legitimação da “cultura surda”:

Como eu vivo a minha cultura? **Eu luto pelos direitos dos surdos. Vamos lutar para que respeitem a Lei da Libras, É a Lei 10.436.** Não vamos deixar que o ouvinte imponha o audismo (palavra digitada). Fernando Henrique criou a Lei e Lula fez valer a Lei. Entendeu? Agora é a vez de Dilma. Só já foi à Brasília pedir o bilinguismo nas escolas. Só queremos a língua de sinais. A língua de sinais tem que ser respeitada, isso é a nossa cultura. É a cultura surda. O MEC precisa respeitar a gente. Hoje entendemos das leis (S4)

As referências feitas à Lei 10.436 e aos atos preconizados pela mesma Lei constituíam-se, para os alunos em estratégias para fixação das ideias que lhes pareciam favoráveis à afirmação da língua e da “cultura surda”. Tais ideias, tanto eram disseminadas no coletivo, no qual os surdos estavam envolvidos, quanto entre outras pessoas que frequentavam a Instituição, mas que não faziam parte do mesmo grupo. Era muito comum acontecer essa divulgação nos momentos festivos presenciados¹³, no CAP.

Essa postura além de revelar a defesa e valorização da língua, com a participação ativa dos sujeitos surdos, possibilitava argumentar que se o “colonialismo” ainda se constitui em realidade, e é certo que isso aconteça, esse ideário foi construído com base em aparatos ideológicos discursivos, que se tornam, eles mesmos, terrenos abertos para a subversão das pessoas que se sentem “inferiorizados”. Os posicionamentos também se prestaram a mostrar as relações de poder que residem nessas demarcações em relação à língua de sinais, relações essas, que, na contemporaneidade, devem ser tomadas como um fenômeno oblíquo e contingente (CANCLINI, 2008).

Nessa mesma sequência, ainda sublinhando a forma como os alunos atuavam em relação ao que denominavam “cultura surda”, demonstra-se a centralização da língua de sinais, utilizando dados oriundos do grupo focal. A situação, nesse caso, está marcada pelo processo de “divulgação da língua”, aspecto que também ajudou a compor a categoria ora apresentada:

Há pouco tempo atrás eu, S10 e S6 ministramos uma palestra lá na faculdade sobre cultura e comunidade surda. Fizemos isso para mostrar que temos a nossa língua, a nossa cultura e que assim como nós não podemos interferir na cultura deles, temos a nossa e eles não podem interferir. [...]. Nossa língua é a língua de sinais (S9).

Essas iniciativas eram consideradas positivas, porque revelavam que os alunos agiam com autonomia divulgando a chamada cultura surda, tendo por referência a língua

¹³ Festas juninas, dia do surdo, Halloween, confraternização de Natal, dentre outros festejos.

de sinais, porém as mesmas estratégias de legitimação das experiências culturais que levavam à emancipação, também levavam à “absolutização da língua”.

Apresenta-se, a seguir, uma situação que anuncia esse processo de absolutização, vinculada à exigência de fidelidade linguística entre os pares. Foi observado que de forma resoluta, havia cobrança entre os pares para que a língua de sinais fosse utilizada nas comunicações do grupo. A observação relatada abaixo revela a constatação anunciada:

A aluna S5, que utilizava a língua oral e estava aprendendo língua de sinais, entrou na sala onde os alunos surdos realizavam as suas atividades e dirigindo-se ao grupo verbalizou:

- Bom dia!

Os colegas não responderam, alguns deles entreolharam-se em sinal de indiferença à colega.

(S5 repetiu):

- Bom dia!

(S4 a repreendeu:)

- Por que você não usa os sinais? Assim...

(Mostrou para ela a expressão em Libras

-Esqueceu que somos surdos? Não tem que falar, tem que sinalizar. Você não é ouvinte. Você é surda. Esqueceu? Acho que você não quer ser surda, quer ser ouvinte!

(S5 respondeu demonstrando constrangimento:)

- Desculpe, desculpe, esqueci, mas é porque eu falo também, uso a fala, mas eu vou aprender, preciso me acostumar, mas é difícil eu sempre usei a fala. É porque eu esqueço, mas eu vou me lembrar. Desculpe. Desculpe. E tem elas na sala (apontou para a pesquisadora e para intérprete) elas são ouvintes, esqueceu?

(O colega contra-argumentou:)

“Mas aqui é a sala dos surdos, somos surdos. Esqueceu?”

[...]

Você é surda. Tem que ter identidade surda. Entendeu? Parece que a sua identidade não é de surdo, é de ouvinte. Eu já falei, sua identidade é de ouvinte. Você parece que não quer identidade de surda. Tem que ter identidade surda, tem que usar a Libras.

Interpretou-se que havia o desejo do coletivo em absolutizar a língua de sinais como vem sendo enfatizado, além disso, os dados permitiram inferir que os alunos surdos corriam o risco de repetir os mesmos equívocos de exclusão, contra os quais lutam no percurso histórico. Klein e Lunardi (2006, p. 20) problematizam os discursos sobre a surdez e sobre

a “cultura surda”, que se munem de ideias consideradas radicais, vinculadas à noção de universalismo cultural e com isso repetem as atitudes que condenam. Nesse sentido, cabe ressaltar que os alunos que não seguiam as ideias preconizadas pelo grupo em relação ao uso da língua de sinais ficavam à margem de situações importantes criadas no próprio grupo.

O “surdismo isolacionista” e o “sinalismo estreito” são termos apresentados por Capovilla (2011)¹⁴ para mostrar que qualquer atitude tomada de forma radical pode confluir para perda de atitudes significativas no campo da surdez. Transpõe-se essa argumentação para problematizar a situação apresentada, porque se entende que tal fenômeno pode estar atrelado à procura de um “surdo-padrão, com posturas homogêneas, o que abre a possibilidade de se assemelhar essa atitude aos mesmos pressupostos da visão clínica terapêutica da surdez que visa a “correção” do indivíduo para inseri-lo em uma sociedade de “iguais”. Nesse mesmo sentido, a atitude pode também ser associada às mesmas práticas colonialistas em relação à surdez que as pessoas surdas tentam, oportunamente, desconstruir.

Considerações finais

Nesse texto demonstrou-se resultados de uma investigação na qual se problematizou a chamada cultura, performatizada por um grupo de alunos surdos que transitavam em contextos socioeducacionais. Nesse movimento, a centralização da língua de sinais, nesse caso - a Libras – aparecia com bastante vigor. Observou-se que os alunos sobrevalorizavam, utilizando-a por vezes como determinante da “cultura surda”. Viu-se que a Libras aparecia como um “estandarte” carregado pelo grupo, simbolizando luta e emancipação. Interpretou-se, na mesma direção, que os alunos faziam uma defesa propositiva dessa língua também com o intuito de afastar a surdez da visão audiológica e dos discursos que a narram como deficiência.

¹⁴Texto postado no facebook por Fernando Capovilla, em novembro de 2011.

É inegável que obtinham resultados positivos com os arranjos culturais criados, a exemplo do fortalecimento e reconhecimento social do grupo; a defesa da educação bilíngue; a divulgação da Libras e o processo de autonomia que vem sendo galgado pelos membros do coletivo investigado. Mas, para além desses ganhos, as proposições e conquistas derivadas traziam visões paradoxais. Isso porque, os alunos ao tempo que consideravam a língua de sinais como o elemento central na definição da chamada cultura surda também absolutizavam, tratando-a como algo inerente ao coletivo surdo, sem problematizar, nem mesmo as condições sob as quais era mantida no grupo. Com isso, além de deixar à margem os pares que se valiam de outras abordagens comunicativas também engendravam certo essencialismo, visto que não submetiam, em nenhum momento, as questões que circundavam esse fenômeno a algum tipo de tensão argumentativa ou interpretativa.

THE CENTRALIZATION SIGNS OF LANGUAGE IN THE EXPERIENCES OF STUDENTS CULTURAL DEAF: THE PROBLEMS OF SPACE “DEAF CULTURE”

ABSTRACT: This text brings data from a doctoral research, whose objective was to understand how the social construction of cultural experiences occurs for deaf students who advocate in favor of the called deaf culture. The study was based on the semiotic perspective of culture (Geertz 2008) and reflections related to the triad: deafness - sign language - deaf culture (Klein and LUNARDI, 2006 SANTANA, 2007). An ethnographic case study was conducted in an area of Specialized Educational Service in a city of the semi-arid region of Bahia. Thirteen deaf students were selected. From the results emerged the category "legitimization strategies of the called deaf culture," mainly constituted by the centralization of the sign language. In this context, the sign language was absolutized by the investigated collective. It considered devoid of deaf culture those pairs who did not use the sign language. Facing this same situation many deaf students were left out of the group. These findings suggested the questioning of the revealed phenomenon.

KEYWORDS: Culture; Cultural experiences; Sign language; Deafness

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BARDIN Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa, Portugal, Edições 70 Lda., 2009.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. (Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves).

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas* estratégias para entrar e sair da modernidade 3ª ed. Edusp S. Paulo, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. S. Paulo: UNESP, 2006.

DE CERTEAU. Michel. *A invenção do cotidiano*. 2 vol., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, Eulália (Org) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2001.

_____. *A interpretação das Culturas*. 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades culturais e mediações necessárias*. Tradução Adelaine Resende et al, Belo Horizonte, editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.

KLEIN, Madalena; LUNARDI Márcia Lise. *Surdez: um território de fronteiras ETD – Educação Temática Digital, (Línguas de sinais: identidades e processos sociais - grupo de estudos e subjetividade)*, Campinas, v. 7 n.2, p. 14-23, jun.. 2006 – ISSN: 1676 -2592.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca freiriana, 2009).

PEIXOTO, Clarice Ehlers. *Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais*, In FELDMAN-BIANCO, Bela & 16 MOREIRA LEITE, Mirian (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 213-224.

PERLIN, Gladis T. T. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *O ser e o estar sendo surdo: alteridade diferença e identidade*. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese de doutorado. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SANTANA Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. S. Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

*Recebido em 09/10/2015.
Aprovado em 13/12/2015.*