

REVISTA

SABERES DA AMAZÔNIA

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS



VOL. 5 | N. 10

Janeiro-Julho 2020 | ISSN: 2448-0576

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA CULTURA SURDA

THE IMPORTANCE OF SIGN LANGUAGE FOR IDENTITY FORMATION IN DEAF CULTURE

Maria de Lourdes Vargas¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas contribuições à compreensão de questões relacionadas às comunidades surdas, especialmente sobre a importância da língua de sinais na formação da cultura surda, bem como, para a educação de pessoas surdas. Está fundamentado numa leitura crítica, cujo arcabouço metodológico é plural, valendo-se de uma perspectiva político-histórico-cultural, que percebe as diferenças culturais como um fator que enriquece e torna significativo o contexto da diversidade, das relações sociais, envolvendo os sujeitos na comunicação. Defende a ideia que, conhecer a história da educação de surdos é importante para contextualizar o momento atual e pensar seu desenvolvimento a partir das características intrínsecas à cultura surda, e que por garantias de direito, deve levar em consideração a presença da língua de sinais. Procura destacar as abordagens pedagógicas utilizadas no processo educacional de pessoas surdas, balizadoras das modalidades de ensino e requeridas conforme o modelo desejado, ou seja, segundo a concepção da cultura ouvintista ou da cultura surda. A partir de então tece algumas reflexões sobre as representações da surdez que, embora tenham recebidas as influências do “olhar ouvinte”, demonstram que os surdos não recebem passivamente, questionam e reivindicam o direito de construir e viverem de acordo com as condições de Surdos, não como deficientes e sim como uma comunidade de língua e de cultura própria. Conclui-se que é de fundamental importância o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade diferenciada e pouco dominada pela maioria das pessoas ouvintes, mas que envolve as pessoas surdas, para além das relações comunicativas, sendo principalmente, constitutiva de identidade e produção de significados na comunidade de cultura surda.

Palavras-chave: Direito à educação de surdos. Identidade surda. Cultura surda. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

This article aims to present some contributions to the understanding of issues related to deaf communities, especially about the importance of the sign

¹ Mestra em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia e membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (UNIR). E-mail: lourdes_trentini@hotmail.com

language in the formation of deaf culture, as well as for the education of deaf people. It is based on a critical reading, which methodological framework is plural, drawing on a political-historical-cultural perspective, that perceives cultural differences as a factor that enriches and makes significant the context of diversity, of social relations, involving subjects in Communication. It defends the idea that, knowing the history of deaf education is important to contextualize the current moment and to think about its development based on the characteristics intrinsic to deaf culture, and that due to legal guarantees, it must take into account the presence of the sign language. Seeking to highlight the pedagogical approaches used in the educational process of deaf people, guiding the required teaching modalities according to the desired model, that is, according to the conception of the listener culture or deaf culture. From then on, the work makes some reflections on the representations of deafness that, although have received the influences of the “listening eye”, demonstrate that the deaf do not receive passively, but question and claim the right to build and live according to the conditions of the Deaf, not as disabled, but as a community of its own language and culture. It is concluded, then, that the knowledge of the Brazilian Sign Language is of fundamental importance, a language of differentiated modality and little dominated by most hearing people, but that involves deaf people, in addition to communicative relations, being mainly constitutive of identity and production of meanings in the deaf culture community.

Keywords: Right to education for the deaf. Deaf identity. Deaf culture. Brazilian Sign Language.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muitas discussões foram geradas em torno de assuntos relacionados ao empoderamento e conquistas do lugar da pessoa surda na sociedade. Geralmente estas questões são levantadas pela própria comunidade surda que reconhece os direitos políticos, culturais e linguístico. Outros estudiosos de línguas, intérpretes e pessoas que convivem com os surdos, também buscam conhecer e entender a cultura surda e os diversos artefatos que são produzidos, e que constituem a realidade do lugar de vivência e convivência em comunidade. É possível perceber que no grupo, ou seja, nos espaços onde se reúnem uma quantidade significativa de pessoas que usam sinais, estes já conquistaram o espaço para a comunicação e expressão através de uma língua reconhecida como própria da comunidade surda, a Língua Brasileira de Sinais, entretanto, a problemática ainda permanece em relação à sociedade que é em sua maioria formada e

organizada por pessoas ouvintes, que em sua maioria desconhece os direitos, necessidades e possibilidades das pessoas surdas.

Este artigo apresenta temas pertinentes à língua, à cultura e à educação de pessoas surdas e assim oferecer uma oportunidade de reflexão sobre a nossa percepção em torno do assunto, e, quem sabe, motivar-vos a buscar mais conhecimento e preparação para contato tanto educacional, como social, com as pessoas que usam a Língua Brasileira de Sinais e outros artefatos da Cultura Surda. Nesta perspectiva, faz sentido efetuar um levantamento histórico-crítico de teorias pedagógicas, responsáveis por uma perspectiva da educação de surdos, procurando contextualizar e compreender as representações que estão na base das práticas do Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, direcionando a discussão para o mundo da Cultura e Identidade Surda. Assim sendo, consideramos importante apresentar a Educação de Surdos a partir da aceitação da Língua Brasileira de Sinais, compreender as influências das representações da surdez a partir de um ponto de vista que impedem a formação educacional, cultural e social plena das pessoas surdas como pessoas contemporâneas da sociedade brasileira.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A ORIGEM DA LIBRAS

O francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) forneceu importante contribuição no desenvolvimento da educação de Surdos, tanto para a Europa, quanto para as Américas. Foi com ele que o ensino, até então ministrado individualmente, passou a ser institucionalizado e coletivo, com a criação do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, em 1771. Podemos dizer que sua atuação não se restringiu apenas às instruções educativa, mas alcançou proporções políticas e culturais influenciando o contexto histórico daquele período. Efetivamente a qualidade de educação francesa atingiu os objetivos ao desenvolver a capacidade de seus alunos, preparando-os para ultrapassarem as fronteiras espalhando, inclusive, para outro continente a origem a Língua de Sinais. Assim, educadores surdos franceses vieram para as Américas, sendo Laurent Clerc para os Estados Unidos no ano de 1817, e Hernest Huet em 1856 para o Brasil. Desta forma, é possível afirmar que a educação brasileira

para pessoas surdas teve suas bases fundadas no modelo utilizado na França. Foi com a organização do ensino francês que a base gestual foi considerada, impulsionando assim, a efetivação e a propagação da língua de sinais. Historicamente a Educação de Surdos no Brasil, está registrada a partir da chegada do primeiro educador de surdos no ano de 1856, dando início à primeira escola para pessoas com surdez no Brasil. Era também o início da construção de uma língua que representaria para os surdos brasileiros o direito de comunicar, expressar sentimentos, pensamentos e adquirir conhecimentos necessários para o usufruto dos bens culturais e sociais considerados como direito de todos.

No período imperial de D. Pedro II, Huet desejoso de fundar um instituto para surdos, obteve a autorização do imperador. Emigrou para a Corte Portuguesa no Brasil em 1855, fundou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1º de janeiro de 1856, no Rio de Janeiro, mas, posteriormente, de acordo com a Lei nº 939 que regulamentou a fundação do instituto, passou a vigorar como data de criação o dia 26 de setembro de 1857². Relacionar estas datas torna esclarecedor o motivo de diferenças, tendo em vista que, conforme as diferentes fontes bibliográficas podem divergir entre os anos 1956 e 1957.

Fernanda Bouth Pinto³, em uma publicação na revista *Fênix* de História e Estudos Culturais, apresenta uma pesquisa na qual analisa documentos dos acervos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e coloca que: “A criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, estava associada ao Projeto Saquarema de implementação da instrução pública na Corte”. Havia um empenho político conservador em garantir um Estado forte, que procurava em sua organização a centralização do poder.

Nesse período, somavam-se ainda muitos excluídos do direito à instrução. As próprias leis criavam os empecilhos, visto que o sistema educacional ainda não abarcava todo o contingente populacional que necessitava de escolarização. Hernest Huet reivindica e consegue o apoio do

² PINTO, Fernanda Bouth. **O Silencioso Despertar do Mundo Surdo Brasileiro**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 3. Ano III. Nº 2. Abril/maio/junho, 2006.

³ PINTO, Fernanda Bouth. **O Silencioso Despertar do Mundo Surdo Brasileiro**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 3. Ano III. N.º 2. Abril/Maio/junho, 2006, p. 3.

imperador para fundar a primeira escola de surdos no Brasil.

O Decreto n.º 1.331-A, de fevereiro de 1854, que regulamentou a reforma de ensino primário e secundário do município da corte, implementado pelo Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em seu Artigo 69 continha a seguinte redação: “Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § Os escravos”⁴. Ao analisar o conteúdo do artigo encontramos menção sobre os que estavam eminentemente proibidos de efetuarem matrículas em instituição de ensino. No artigo 64 deste mesmo decreto, encontramos que, as pessoas da família, tutores ou outros que mantivessem em sua companhia meninos maiores de sete anos sem impedimento físico ou moral, que não os matriculassem no ensino do primeiro grau, incorreriam em multa conforme as circunstâncias. As palavras “impedimento físico” por muito tempo foram designadas para caracterizar as pessoas com surdez. Assim, esta expressão registrada no decreto, desmotivava as pessoas surdas a procurem a instrução escolar, pois revelava uma ideia de que só as pessoas que não apresentassem alguma deficiência teriam a necessidade de estudar.

Em consideração ao fato de os surdos, por possuírem um impedimento físico, não lhes serem obrigados a frequentar a escola, também era condição para que seus pais ou responsáveis se sentissem desobrigados de inseri-los no sistema educativo formal. Dessa forma, a atuação de Huet foi decisiva para conquistar a atenção dos pais, e das autoridades enquanto Comissão Promotora do Instituto, considerando que educação até então era privilégio de poucos, talvez dos grupos e classes dominantes. Fernanda Bouth Pinto comenta que:

Por determinação do Imperador D. Pedro II, foi organizada uma comissão com figuras importantes do Império para promover a fundação da escola para surdos. O Instituto dependeu da ação de alguns ilustres homens públicos, pois sem seu esforço o Instituto não

⁴ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1854/2012, p. 45, Vol. 1, Pt. I. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acesso em 3 outubro de 2020

sobreviveria. Estes homens pertencentes à elite, à “boa sociedade”, exerceram o papel de incentivadores e difusores da instrução pública⁵

Assim, cabe indagar os objetivos da criação da escola para surdos. No caso do Imperial Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, podemos inferir que Hernest Huet contava com o sentimento da caridade advinda de sua experiência religiosa, por ser também surdo possuía requisitos para o ensino dos sinais de sua língua e como professor tinha um programa de ensino para o desenvolvimento de seus alunos. Porém, com o regime de internato e alunos que não pertenciam às famílias com condições de mantê-los financeiramente, só lhe restava recorrer ao sistema de apadrinhamento para poder contar com as pensões fornecidas pelas autoridades desejosas de se consagrarem politicamente como bem feitoras da sociedade e da instrução pública.

A inspeção era feita por uma comissão que monitorava e tomava as providências necessárias “devendo manter informado o Imperador do estado em que se encontrava o instituto, suas despesas e dívidas, assim como o andamento do ensino, seu progresso e os métodos de ensino utilizado” ⁶.

Com relação aos conteúdos trabalhados, havia o desenvolvimento de atividades práticas separado por gênero, como o ensino da agricultura para os meninos e costuras e bordados para as meninas. Eram desenvolvidos o ensino de leitura e escrita, bem como a gramática da língua nacional. As dificuldades de aprendizagem deveriam ser vencidas pelos alunos, pois, assim como era o costume na França, modelo concebido inicialmente por L Épeé, para que se tornasse conhecida a eficácia de seu método aplicado ao ensino de surdos, o professor Huet manteve também aqui no Brasil, a demonstração pública da aprendizagem alcançada durante o ano. Uma espécie de apresentação avaliativa dos bons resultados às autoridades financiadoras do estudo dos Surdos e assim conseguir a manutenção destas parcerias. Os fins econômicos para a manutenção do asilo, enquanto preocupação do diretor, fora externalizada verbalmente quando afirmara que o Instituto não “sobreviveria”

⁵ PINTO, Fernanda Bouth. **O Silencioso Despertar do Mundo Surdo Brasileiro**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 3. Ano III. N.º 2. Abril/Maio/junho, 2006, p. 08.

⁶ PINTO, Fernanda Bouth. **O Silencioso Despertar do Mundo Surdo Brasileiro**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 3. Ano III. N.º 2. Abril/Maio/junho, 2006, p. 11.

sem a ajuda das autoridades e do Estado.

Sobre as lições de pronúncia, de articulação e de leitura, no contexto da leitura oral, analisado a partir do escrito no documento acima, considerava as aptidões para a realização desses exercícios. Essa referência requer uma análise anterior e posterior ao fato para contextualização, considerando ser ainda, nos dias atuais, motivos de conflito na educação da pessoa surda. Referente ao passado, os surdos começaram a ser reconhecidos em alguns direitos pela capacidade da oralização, sendo, na maioria das vezes os filhos dos nobres que necessitavam da fala para serem considerados herdeiros de títulos de nobreza e/ou de heranças familiares. Assim, podemos pensar que o princípio educacional esteve ligado ao treino da oralidade.

No período de instalação da escola de surdos no Rio de Janeiro, o ensino já havia progredido, aceitando assim que se incluíssem a língua gestual, embora existissem algumas escolas extremamente oralistas. Huet vinha de instituições francesas que defendia também o uso dos sinais. Nas condições do ensino de pronúncia e articulação da fala, por ser praticamente optativa, ou melhor, ser aplicado conforme a aptidão de seu alunado, nos oferece campo investigativo. Uma hipótese seria o fato de os alunos brasileiros pertencerem à classe econômica explorada, não havendo assim uma cobrança unânime da fala, haja vista não se enquadrarem nos moldes da antiga necessidade da fala como parâmetro de legitimação de direitos. Igualmente, a dificuldade encontrada no processo do treino da oralização para pessoas com surdez profunda poderia dificultar o convencimento de pais e alunos a prosseguirem estudos no Instituto. Melhor seria, no entanto, uma flexibilidade como garantia de autonomia na condução do ensino para poder consolidar o processo conforme as características encontradas através da permanência dos alunos na Instituição Nacional de Surdos-Mudos no Brasil.

Quanto à educação de surdos no Brasil, tendo como precursor o professor Surdo francês Ernest Huet (1856-1961), aconteceu no momento histórico em que poucas pessoas tinham acesso à escolarização, a conquista do espaço social foi atingida, bem como os objetivos de apresentar à sociedade como as pessoas com surdez poderiam e deveriam receber

instruções educacionais. Assim sendo, a constituição da Comunidade Surda e da Língua Brasileira de Sinais teve seu momento embrionário com a vinda de Huet e a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que desenvolveu, além das bases do ensino, a contribuição para a formação das identidades surdas brasileiras, considerando que é na reunião de pessoas surdas, e interação entre as mesmas, que a língua de sinais torna-se prática de comunicação, criação e vivência em suas diferenças culturais, conquistando o espaço em uma sociedade que, constitui-se de falantes das línguas orais. Hoje a Libras é oficialmente reconhecida como língua da comunidade surda brasileira, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

3 AS DIFERENTES ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

É importante mencionar que algum tempo posterior, mais precisamente em 1880, como resultado do Congresso de Milão⁷, o desenvolvimento da oralidade se tornou mundialmente obrigatório, e institui-se o “Oralismo”. É abolida por cerca de um século a língua de sinais do contexto escolar. Talvez esta tenha sido a mais cruel tentativa de eliminação das diferenças individuais, ou seja, a negação do sujeito que foge aos parâmetros de normalidade por não conseguir beneficiar-se da audição e da fala, privando-o dos direitos linguísticos e consequentemente de suas diferenças individuais e culturais.

Atualmente, a opção pela oralização do aluno surdo não faz parte dos objetivos educacionais no sentido escolar. Os pais de crianças surdas têm o direito de requererem, através de órgãos públicos da área de saúde, o atendimento de fonoaudiologia, que pode ser trabalhada sem prejuízo ao desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais, tendo em vista que os cursos que formam os fonoaudiólogos têm incluído na grade curricular a formação em LIBRAS, e muitos profissionais da área tem adotado a língua de sinais como base para o desenvolvimento da escrita e da língua oral. Assim sendo, as

⁷ O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de surdos, realizada em 1880. Declarou que a educação oralista era a mais apropriada para a educação de Surdos. Proibiu língua gestual e aprovou a resolução que preferencialmente seria utilizado o uso da língua oral nas escolas.

condições de aceitabilidade e desenvolvimento da criança devem ser levadas em consideração para que não se exija algo que não esteja ao alcance, contribuindo assim para a melhoria de condição da vida social e educacional do Surdo, bem como um direito de optar somente pela utilização da língua sinalizada da comunidade e cultura surda.

Por volta dos anos de 1960, uma nova abordagem, denominada de Comunicação Total, passou a fazer parte do ensino para surdos. Teve seu início nos Estados Unidos e aos poucos ganhou espaço também no Brasil. Segundo Gládis Perlin e Karin Strobel⁸:

A Comunicação Total inclui uma gama de instrumentos linguísticos, ou seja: língua de sinais, língua oral, gestos, fala, leitura labial, alfabeto manual, leitura da escrita, ritmo, dança. Em sua prática incorpora ainda o desenvolvimento da fala mediante uma atividade com repetição ritmada, dos restos auditivos com o treinamento do som para estimular através de uso constante, por um longo período de tempo, aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo. Visa desenvolver as habilidades de fala, mediante treino rítmico corporal e articulação ritmada. Para isto se serve de qualquer artefato, mesmo a língua de sinais é usada com a intenção de ensino da fala ou do português.

Sobre esses pressupostos, Perlin e Strobel descrevem as práticas que passaram a constituir o cotidiano das salas de aula e, embora a oralização ainda fizesse parte das atividades desenvolvidas na escola, as mãos já iam ganhando liberdade no longo processo de consolidação da língua, considerando assim, um período de transição na constituição do ambiente escolar.

As críticas a esta forma de trabalho baseiam-se no argumento de ser prejudicial ao desenvolvimento da LIBRAS, conforme Perlin e Strobel, uma vez que “Essa modalidade mista produziu um problema que é até hoje contestado pelos surdos, ou seja, a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o “português sinalizado”⁹.

⁸ PERLIN, Gládis & STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC: Florianópolis, 2009, p. 20.

⁹ PERLIN, Gládis & STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC: Florianópolis, 2009, p. 21.

De acordo com as políticas de inclusão, considerando que nem todos os profissionais atuantes com surdos recebem formação adequada, pode acontecer de não se aplicar conscientemente uma abordagem definida. O pouco domínio da LIBRAS, e das metodologias inapropriadas, poderá fazer com que o professor lance mão do que lhe é disponível, seja oralização, ou língua de sinais fora da estrutura gramatical, o que dificulta a compreensão da informação mesmo quando o sujeito surdo já possui uma base linguística formada, ou seja, o pleno domínio da língua de sinais. Caso seja um aluno surdo, vindo de família ouvinte, que não obteve os referenciais da língua usada na comunidade surda, pode acontecer que as dificuldades somente sejam reconhecidas quando confrontadas em situação real de uso com os pares mais experientes em Língua Brasileira de Sinais. Nesse segundo caso, além da falta de compreensão, pode ocorrer deformação de aprendizagem. Nas duas situações há comprometimento na apreensão dos conteúdos trabalhados, onde o domínio da língua na qual a informação está sendo colocada é primordial para bons resultados.

Em relação à situação dos alunos surdos Ronice Müller de Quadros¹⁰ afirma que:

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar.

Não há como esperar melhorias na qualidade do ensino sem investimentos na educação. Concordamos com a existência de leis que garantam a formação, mas também existem escolas brasileiras que ainda não contam com o quadro de professores e intérpretes especializados. Os cursos de graduação, ou mesmo os de formação continuada, oferecidos pelo Estado, nas Secretarias de Educação, nem sempre são suficientes para um maior aprofundamento, sendo preciso, na maioria das vezes, uma busca por

¹⁰ QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.23.

complementação, seja com esforço e recursos próprios, ou em contato com as comunidades surdas, considerando que a aprendizagem de uma língua exige um tempo de maior dedicação, não suficientemente encontrada nas disciplinas de curta duração ou de formação descontínua.

Outra questão que deve ser levada em consideração pela influência na aprendizagem da LIBRAS, não somente em suas formas estruturais, que irá fazer diferença para pessoas ouvintes que têm internalizada a estrutura do português, mas também para o surdo que precisa constituir-se a partir de referências identitárias e linguísticas, trata-se da presença de professores surdos.

Nesse sentido, Fernandes¹¹ entende que deve ser ter “o reconhecimento do espaço prioritário dos adultos e profissionais surdos no processo educacional, favorecendo a formação da identidade das crianças e a vivência de aspectos culturais da comunidade surda”. Assim sendo extremamente importante para as crianças que pertencem a famílias ouvintes e necessitam da presença de pessoas surdas como modelo cultural.

Das propostas pedagógicas desenvolvidas na educação de surdos, vimos até aqui que o poder ouvintista impôs quase um século de proibição mundial da língua de sinais, utilizando-se do método “Oralismo Puro”. Representando o início de um processo educativo mais flexível, a “Comunicação Total” lançou mão de todos os recursos no sentido de facilitar a entrada do surdo para a comunidade ouvinte. Já o “Bilinguismo” é a mais recente proposta educacional no Brasil, e vem ganhando espaço pelo forte movimento da comunidade surda para que seja consolidada. Essa proposta é usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, ou seja, para que o ensino seja considerado bilíngue, deve ser oferecido ao aluno surdo a aprendizagem da LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Conforme o Decreto 5.626/2005, Art. 22, § 1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em

¹¹ FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação Bilingue para Surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios**, 2003. Tese (doutorado), Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, 2003, p. 41

que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Quanto à organização educacional que adote a proposta bilíngue, não se enfatiza que devem estudar nesta escola somente alunos surdos. Os alunos ouvintes poderão estar matriculados, desde que estejam de acordo com o processo de ensino que se utiliza da língua portuguesa na modalidade escrita e a LIBRAS como língua de instrução, interação e comunicação. Acredita ser possível valorizar a inclusão educacional e social ao despertar no aluno ouvinte o desejo de aprender a língua de sinais. Para além de uma ação afirmativa, trata-se também de uma ação inclusiva reivindicada pela comunidade surda, familiares e profissionais da área que consideram legítima tal reivindicação. O trecho a seguir faz parte da justificativa do Projeto de Escola Pública Integral de Educação de Surdos¹² liderado pelo Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura e FENEIS do Distrito Federal.

Nos últimos anos, a inclusão dos surdos à sociedade abriu-lhes uma grande possibilidade de exercerem a cidadania. Por isso, todos nós queremos a inclusão, mas não podemos nos esquecer de que a diversidade humana precisa ser respeitada, mesmo nos espaços inclusivos. Uma política de educação inclusiva para os surdos precisa, contudo, levar em consideração suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. A diversidade para a unidade e a diferença para a equidade são marcas importantíssimas para tornar acessíveis as relações sociais e o conhecimento humano adquirido ao longo dos milhares de anos de existência da humanidade.¹³

Com relação ao desenvolvimento da oralidade, tão aclamada nos dois métodos pedagógicos que vigorou anteriormente, não se faz presente nos objetivos da educação bilíngue para surdos. Quadros (1997) faz referência à sugestão apresentada por Ferreira Brito (1995) ao afirmar ser mais interessante trabalhar na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, ou seja, criar significados internalizados. A discussão acima suscita

¹² Projeto elaborado pela FENEIS- DF, tendo como Diretor Regional, Messias Ramos Costa e colaboradores. Disponível em < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf > Acesso em 08 de setembro de 2017.

¹³ Projeto elaborado pela FENEIS- DF, tendo como Diretor Regional, Messias Ramos Costa e colaboradores, 2011, p. 3. Disponível em < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf > Acesso em 08 de setembro de 2017.

uma reflexão mais profunda, e talvez, mais difícil de ser analisada do ponto das condições de aceitação das diferenças linguísticas e de identidade. Ao receber o aluno ouvinte, a escola bilíngue que tem a língua de sinais como primeira língua, realiza o processo inclusivo destes alunos no ambiente cultural e linguístico visual-espacial. Dessa forma, há uma real necessidade de aceitação e negociação entre os falantes pela utilização da língua de sinais no processo de aprendizagem e de conversação.

No entanto, considerando as diferenças individuais, deve ser respeitado o direito de o aluno surdo desenvolver a língua oral e escolher a oralização e leitura labial como forma de comunicação para estabelecer o diálogo e a compreensão, inclusive sendo facultado o direito de optar pela educação em escola bilíngue ou escola inclusiva no ensino regular, desde que também seja oferecido o conhecimento das diferenças culturais. É, nesse sentido, um respeito às diferenças e à liberdade, como preconiza os direitos da humanidade, como também pode ser um recurso a mais, colocado em favor do desenvolvimento do pensamento crítico próprio e da comunidade. Vendo por este viés, a surdez não pode ser motivo para impedir o indivíduo de participar ativa e politicamente dos ambientes, desenvolvendo assim, a capacidade crítica de entender as necessidades tanto do meio surdo, e o relacionamento com a comunidade ouvinte, valorizando os artefatos culturais da comunidade de LIBRAS, mas também reivindicando a acessibilidade para o usufruto de outros ambientes culturais que é de domínio e direito das humanidades.

4 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PERSPECTIVA POLÍTICO-CULTURAL

Conforme já abordamos, estas são as propostas de ensino que permearam ou ainda permeiam a educação de surdos, sendo elas o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Tomando por base a história dos surdos, quando relacionadas a estas abordagens educacionais, percebemos as inúmeras situações de imposição da cultura escolar ouvintista. No entanto, as pessoas surdas buscam, através de movimentos, de participação nas discussões políticas, no engajamento social e de pesquisas educacionais, alcançar o lugar de direito a ser ocupado pelas comunidades surdas.

Teceremos algumas considerações sobre o posicionamento reflexivo com relação a algumas teorias educacionais.

Para as pesquisadoras surdas Perlin e Strobel, as teorias que se vinculam com o princípio universal focado na formação das pessoas, não inclui o Surdo neste modelo. Segundo as autoras:

A educação moderna visa um objetivo, visa fazer do surdo um não surdo. E a teoria moderna em educação apresenta uma visão de instrução, de sala de aula, de aprendizados objetivos, conteúdos uniformizados, de modelos a serem copiados. Ela mantém um aprendizado imparcial que neutraliza as posições de poder, política e cultura surda.¹⁴

Os surdos dependem de um espaço de flexibilidade cultural, de política para uma educação que considere a língua de sinais e a cultura surda, porém encontram dificuldades para vivenciarem sua alteridade. Conforme o processo educativo que a eles são oferecidos, diminuem as possibilidades de construir identidades autônomas. Assim sendo, na concepção ouvintista, ou os surdos aceitam o processo de ensino marcado pela oralização ou ficam excluídos dos sistemas escolares. Nas duas situações, o sujeito da cultura surda sofrerá a invisibilidade social.

O pensamento de Perlin e Strobel, na citação acima, leva-nos a identificar uma proximidade com as ideias do educador Paulo Freire; quando este defendia que a educação deve ser emancipadora, um ato político, apresentava clara rejeição à imposição dos conteúdos desconectados da realidade social, cultural e política. Na obra *Pedagogia do oprimido*, o autor se refere à “educação bancária” que não considera as experiências, as diferenças culturais do aluno, e que o conhecimento será igualmente repassado a todos os alunos como forma de doação, ou seja, “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. O autor enfatiza que esta visão de educação está fundamentada em “manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro”¹⁵.

¹⁴ PERLIN, Gládis & STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC: Florianópolis, 2009, p. 9.

¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33.

Em tempos atuais, não podemos admitir uma educação que exclui o aluno das questões políticas, inclusive no direito de usufruir o direito a participar das questões discutidas em sala de aula, de entendê-las e manifestar suas opiniões, ou seja, participando da construção do próprio saber. No entanto, para participar deste processo não pode haver ignorância ou preconceito às línguas utilizadas no ato pedagógico e comunicativo. Por isso, há a necessidade da língua de sinais para que a educação de surdos faça a diferença enquanto promotora de participação ativa, política, cultural, ou seja, desenvolvida com autonomia.

Numa sociedade constituída em sua grande maioria por pessoas ouvintes, a presença do surdo pode representar o novo, a nova forma de comunicação, e com isto o novo jeito de ensinar. Para Paulo Freire “ensinar exige risco, aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação”¹⁶. E neste sentido, o autor salienta que qualquer prática discriminatória ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Considerando que o ato reflexivo pode manter uma relação com o ato interativo e comunicativo, buscamos as palavras de Paulo Freire quando expressa que:

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.¹⁷

Ao situar a educação como um ato reflexivo, que envolve a relação entre os sujeitos, o modelo de escola “bancária” não reúne condições de desenvolvimento deste sujeito pensante, seja ele surdo ou ouvinte. Também, da mesma forma a escola que tem a presença de alunos surdos, não pode desconsiderar a importância da língua de sinais, pois é através desta língua visual-espacial que acontece a compreensão e interação dos sujeitos surdos

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 39.

¹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 41.

com os outros sujeitos, o desenvolvimento do pensamento e entendimento da realidade social e, por conseguinte, tirando o sujeito do isolamento. Conforme Freire, o pensar certo não pode ser transferido e sim coparticipado.

As palavras de lutas em prol do ensino, currículo, cultura, educação, comunicação e transformação estão ligadas ao compromisso ético e político do educador e da educação emancipadora. Com este sentido acontecem também as reivindicações da comunidade surda pelo reconhecimento do espaço educacional, social e cultural, que constitui o fazer de um povo que tem uma língua em comum, que vive, que interpreta e que interage com o mundo carregando em si seus significados e ressignificando a partir do contato com a comunidade ouvinte.

Como na educação de surdos deve-se priorizar a Língua Brasileira de Sinais, também para a inserção no trabalho se faz necessária. Nesse caso, no ambiente de trabalho de uma pessoa surda são necessárias, além do uso da LIBRAS, a presença do intérprete para a tradução e interpretação das palestras, reuniões e outros eventos. Com os avanços tecnológicos há maiores possibilidades de trocas de informações e comunicações com a utilização de recursos que promovem tal acessibilidade, como por exemplo, a comunicação visual, mensagem de textos, sinalização luminosa, internet com os aplicativos que facilitem a comunicação. Porém, a maior importância da língua está no fato de ser a mediadora na relação dos sujeitos. Segundo Paulo Freire:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o elemento constitutivo da consciência que, abrindo se faz a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, busca-se a si mesma comunicar-se com o outro.¹⁸

Nessa perspectiva, podemos considerar como parte da história da educação as reflexões sobre as diferentes teorias e sua manifestação na educação de surdos, considerando que as escolhas interferem na produção dos significados e consequentemente nos resultados. Assim sendo, o diálogo, que com o uso da língua é conferido ao surdo, precisa estar inserido na

¹⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9.

realidade das práticas educativas, tanto como pela interação subjetiva dos sujeitos, como para o conhecimento dos objetivos que se pretendem alcançar, sendo uma questão de direito e de respeito, que faz a diferença quando a escola oferece as condições de acessibilidade por meio da língua de sinais e outros recursos visuais.

5 TEORIAS PEDAGÓGICAS E MATERIAIS CULTURAIS

Os conteúdos culturais são transversais e constituem os domínios de conhecimento incorporados pela humanidade, por isso, reavaliados permanentemente, revitalizados e atualizados face às realidades sociais. As reclamações dos surdos em relação à escola da sociedade ouvintista estão no fato desta não contemplar a cultura surda. Na escola, mesmo considerada inclusiva, há uma predominância de aulas expostas por meio da oralidade. Sabemos que, mesmo com a presença da intérprete de Libras, muitas informações podem tornar-se bem mais significativas para o aluno surdo se for complementado com materiais ilustrativos, ou seja, com recursos visuais. Quanto à reivindicação por escolas bilíngues, na qual a LIBRAS ocupa o lugar reservado a primeira língua, ou seja, os conteúdos são ministrados em sinais e a Língua Portuguesa utilizada na modalidade escrita, pelo fato de a aula já estar sendo pensada e planejada para o aluno que faz uso da língua visual espacial, a proposta curricular e pedagógica já dispõe de materiais culturais que normalmente são favoráveis à experiência linguística, tornando assim o conteúdo mais expressivo visualmente.

Conforme objetivos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB-EN, Lei nº 9.394/1996, a educação visa o desenvolvimento pleno da pessoa, portanto pressupõe que a leitura (em sinais) a escrita (em língua portuguesa) sejam instrumentos para que o aluno surdo possa se desenvolver, incluindo a autonomia de acesso aos mais diversos textos e contextos representados na história, na literatura, na arte, nos materiais impressos como jornais, revistas e por meios da internet, que pode reunir desde os recursos da escrita, como em vídeo, priorizando as imagens e movimentos, bem como a interpretação por

meio da língua de sinais, para que não se perca o sentido da educação. Parece estar se referindo ao óbvio, entendendo que estes objetivos são comumente desenvolvidos pela escola. Ou seja, deveriam ser também para os alunos surdos, mas o contexto real da educação destes alunos tem apresentado grande defasagem dos conhecimentos. Mesmo quando se trata de ter direitos ao conhecimento e participação em manifestações culturais, sente-se em desigual condição de apreciação, ou mesmo de produção, pela falta de acessibilidade visual, de comunicação, e de compreensão dos materiais escritos numa língua com estrutura diferente da língua manualmente sinalizada ou escrita em sinais.

As lutas pelo acesso aos diferentes conhecimentos estão intimamente relacionadas ao direito de acessibilidade de comunicação. Sobre a importância do ato educativo, Dermeval Saviani expõe que:

A educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza.¹⁹

Quando o autor fala que o direito à educação é condição necessária para o exercício de todos os direitos, podemos situar os surdos como dependentes também de políticas públicas que garantam o direito básico e fundamental da fruição de Cultura. Saviani²⁰ afirma que “no processo de autoproduzir-se o homem produz cultura” e “isso significa que grande parte da população que participa da produção da cultura, não participa da fruição” ou seja, as condições econômicas barram muitos brasileiros a terem acesso aos bens culturais, como também a falta de acessibilidade torna-se empecilho para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos eventos culturais, pois dependem dos tipos de acessibilidades necessárias, citando alguns exemplos como: as adaptações arquitetônicas para deficientes físicos, de voz e tátil para os deficientes visuais e de interpretação em língua de sinais para os surdos.

¹⁹ SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil:** Abordagem em História e Situação Atual. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set, 2013, p. 745.

²⁰ SAVIANI, Dermeval. **Educação:** Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986, p. 80.

A atividade cultural quando apresentada com o recurso da língua oral, irá solicitar a presença do tradutor e intérprete da língua de sinais, enquanto o material cultural escrito exigirá o domínio da língua portuguesa escrita, que para os surdos representa um alto nível de complexidade em decorrência das diferenças linguísticas. Nas duas modalidades, o conhecimento prévio da história de sua constituição fará grande diferença na apreensão dos significados para relacionar com o conhecimento do mundo ao redor, também pelo fato de ter adquirido conhecimentos por meio de conteúdos escolares.

6 EXPRESSÕES DA CULTURA SURDA PELOS ARTEFATOS CULTURAIS

A realidade social está caracterizada por diferentes culturas, considerando os diferentes grupos de pessoas que se organizam em comunidades e formam sociedades. Assim sendo, não há como falar em cultura sem referir-se também a um processo social efetivo.

Numa sociedade mais elitizada, o termo “cultura” estava relacionado à forma clássica. Para ser considerada uma pessoa dotada culturalmente exigia-se formação específica e alto grau de instrução, onde o ideal de ser humano era, portanto, aquele que conhecia todas as artes e todas as ciências. Já os Estudos Culturais, que teve como seus principais fundadores Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward Thompson, pretendiam romper com o positivismo científico da objetividade sociológica e concentrar-se na “subjetividade”. Consolidaram um referencial teórico que levou à compreensão da cultura como a esfera do sentido que unifica os setores da produção e das relações sociais e pessoais. Segundo Cevasco²¹: “A posição teórica dos estudos culturais se distingue por pensar as características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados, mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar”.

Para Pierre Bourdieu a cultura são valores e significados que orientam e dão personalidades ao grupo social. Ele introduz a metáfora “Capital Cultural” referindo-se a cultura na sociedade introduzida pelo sistema capitalista, ou

²¹ CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, p.64.

seja, a sociedade dividida em classes, que pode acentuar as diferenças e até mesmo transformar em instrumentos de dominação da classe dominante em relação à classe dominada, no qual percebendo tal dinâmica, denominou-a de “arbitrário cultural”.

Ao transpor essa ideia para a educação, Bourdier aponta que a escola reforça a cultura dominante ao ser transmitida igualmente aos alunos que dominam os códigos culturais e aos que não tiveram, no âmbito familiar, o “capital cultural” na forma de livros e acessos às informações disponíveis aos estudantes mais favorecidos economicamente. O que se observa é que a escola trata todos os alunos igualmente, não considerando os conhecimentos prévios dos alunos que nela ingressam, ignorando que, tanto social como culturalmente, existem diferenças nas experiências vivenciadas anteriormente ao ingresso da criança na instituição escolar. Nesta visão, a escola não cobra dos alunos apenas aquilo que lhes foi ensinado e sim habilidades previamente desenvolvidas para uns, bem como, estranhas para outros. Neste contexto, podemos considerar a situação da inclusão do aluno surdo em sala de aula para ouvintes; cobra-se deste aluno o domínio que ele não adquire espontaneamente, como é o caso da língua portuguesa que precisa ser trabalhada como uma segunda língua, portanto na modalidade escrita; já a língua de sinais, embora também deva ser aprendida, torna-se mais natural diante de pessoas que se utilizam especialmente do sentido visual. Considerando que a maioria dos alunos surdos vem de famílias ouvintes, onde o ambiente cultural familiar é organizado também pelas/para pessoas ouvintes, torna-se mais agravante pelo fato de não se adquirir habilidades prévias de comunicação que resultam num melhor desenvolvimento interacional e desempenho escolar.

Quando abordamos questões relacionadas à comunidade de pessoas surdas, é comum aparecer dúvidas e espantos em relação à “identidade surda” e “cultura Surda”. Normalmente isto acontece por falta de contato que gera o conhecimento, ou até mesmo por uma questão de negação da surdez. O contrário acontece com pessoas engajadas politicamente em movimentos a favor da cultura surda, sendo que:

A partir de uma visão dos Surdos, o ato politizado de alegar uma surdez “nativa” – ou seja, uma surdez de nascença – está ligado à identidade positiva de não estar “contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas do som seqüencial. A “pureza” do conhecimento dos Surdos, a verdadeira Surdez, que vem da expulsão desta distração, é, na cultura dos Surdos, uma marca de distinção.²²

O termo derivado do “ser surdo” não representa, neste contexto, um problema ou uma deficiência, mas agrega a identificação com o que é visual. Embora pareça contraditória esta afirmação, podemos observar que a doutora surda Karin Strobel escreve em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda²³” conceituando que:

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

Para Strobel, o que define o pertencimento à cultura surda, tem muito a ver com os esforços que o sujeito faz para habitar no país que majoritariamente usa uma língua pouco compreensível ao sujeito surdo, e que para torna-lo habitável necessita de ajustar-se, perceber por meio da visão o que os ouvintes percebem em sua maioria por meio da audição. E neste ato de transformação dos meios de percepção, os surdos podem também ajustar-se a uma compreensão da cultura dominante, porém dentro dos modelos experimentados na cultura surda.

Mesmo sendo obvio que os surdos assimilam aspectos da cultura dominante que os circunda, deve-se entender que estes são experimentados e compreendidos a partir da experiência legítima, nativa da surdez. Dentro da cultura maior, aquela que organiza seu comportamento (modo de vestir, de comer, de andar etc.), o surdo tem outros códigos de cultura que dão sentido à sua vida, que lhe dão valores simbólicos diferenciados enquanto pessoa surda.²⁴

Conforme a afirmação de Sá, embora os surdos estejam inseridos na comunidade majoritária ouvinte, a relação dele com o mundo que o cerca vem

²² WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996, p. 15.

²³ STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015, p.29.

²⁴ SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 315.

da experiência nativa da Surdez e é na comunidade surda que vai encontrar as condições para constituírem-se como sujeitos dentro de um processo social com seus pares surdos, modelos identitários e culturais da experiência visual, da linguística, da literatura surda, da vida social e esportiva, das artes, da política e outros. Strobel,²⁵ baseada em teorias do campo dos Estudos Culturais, conceitua que: “artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Assim sendo, a língua de sinais é um dos principais artefatos da cultura surda que identifica o povo surdo. Essa língua é expressamente visual e a partir dela o surdo comunica-se e adquire conhecimentos, tanto formais como os universais.

Sobre o desenvolvimento da linguagem da pessoa surda, Strobel²⁶ explica que:

Quando um bebê nasce surdo, ele desenvolve inicialmente as mesmas fases de linguagem que o bebê ouvinte; grito de satisfação, choro de dor e fome, sons sem significados, até mais ou menos seis meses de idade. Quando chega à fase do balbúcio é que começa a ser diferenciado do outro. Porque o bebê ouvinte, podendo ouvir sons do ambiente ao redor de si, tenta se comunicar emitindo sons, enquanto o bebê surdo não ouve os sons do ambiente e, por isto, as primeiras “palavras” não surgem. Consequentemente, fica com a aquisição de linguagem atrasada e limitada por falta de continuidade e acesso aos conhecimentos e informações externas.

Levando em consideração a exposição da autora, podemos considerar que o reconhecimento da surdez precocemente, quando aceita como uma possibilidade do ser sujeito surdo, pode indicar o momento de iniciar a língua de sinais, ou seja, no mesmo momento em que a criança ouvinte começa adquirir as primeiras palavras. Infelizmente, é comum observar o contrário: a primeira atitude quando a família ouvinte descobre que o filho é surdo, e não

²⁵ STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015, p.43-44.

²⁶ STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015, p. 53.

aceitam a surdez, é procurar especialistas da área da saúde, buscando resolver o problema e iniciá-lo o quanto antes na cultura ouvintista. Já quando a criança surda nasce de pais também surdos, a iniciação linguística se dá naturalmente e a criança adquire a língua de sinais espontaneamente no contato com a família surda e posteriormente na comunidade surda, onde acessará outros artefatos da vida social, esportiva e artística da cultura surda.

Relacionado à cultura surda podemos considerar artefatos da literatura que²⁷ “... traduz a memória das vivências surdas através de várias gerações dos povos surdos. A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, romances, lendas...” e outros. Assim como na literatura, também as artes são constituídas por sinais e expressões culturais visuais, com criações que apresentam as emoções e a subjetividade da cultura surda.

A “política” também é considerada um artefato cultural, e está relacionada à militância pelas causas importantes para conquistas de direitos das pessoas com surdez. Um dos pontos importantes para reunir pessoas e tornar legítima as reivindicações do grupo é estarem legalmente constituídos em associações. E segundo Strobel²⁸ é através das associações que se formam as lideranças e conscientizam-se de seus deveres e direitos, e encampam suas lutas pela causa surda.

Historicamente o povo surdo brasileiro transmitiu muitas tradições em suas organizações das comunidades surdas. O espaço cultural mais conhecido de todos são as associações de surdos. (...) Atualmente um dos maiores objetivos das associações dos surdos é a política. Nessas organizações juntam-se sujeitos surdos em reuniões e assembleias para compartilhar dos interesses comuns, lutando pelos seus direitos judiciais e de cidadania, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria, alugada ou cedida pelo governo.

Assim como podemos perceber, os locais de associações são espaços com finalidade definida, como um local, também, do exercício da cidadania de sujeitos surdos, que optam por defender uma espécie de território onde a

²⁷ STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015, p.68

²⁸ STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015, p.88-89

língua de sinais é a língua usada, onde a cultura visual prevalece, formando assim uma comunidade em que seus membros possuem identidade e cultura surda.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em cultura e educação de surdos abre muitas possibilidades de reflexão sobre como a escola e a sociedade têm reconhecido os direitos culturais e linguísticos das pessoas surdas. Neste artigo objetivamos apresentar uma pequena contribuição para identificar e compreender um pouco da história da educação dos surdos, referenciando sobre as abordagens educacionais, concepção de sujeito, comunidade e identidade que se identificam na Cultura Surda.

Sobre o conceito de cultura debatido neste contexto, consideramos haver um embate entre as representações dos sujeitos surdos e ouvintes em relação a surdez, e vínculo entre os processos sociais, político e cultural, especialmente as representações políticas de aceitação das diferenças e do crescimento das comunidades surdas brasileiras. Reconhecemos as conquistas obtidas pelas comunidades surdas, que através de movimentos obtiveram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, mas lamentamos a pouca socialização, considerando a língua de sinais ainda ser pouco utilizada pelos ouvintes no processo comunicativo com as pessoas surdas.

Concluimos que o conhecimento sobre a cultura surda e a fluência na Língua Brasileira de Sinais podem contribuir para que a sociedade seja menos excludente, portanto, convidamos você, leitor, a continuar leituras relacionadas, e buscar o contato com pessoas da comunidade surda. Assim sendo, estará permitindo uma maior interação e garantindo aos surdos, através da aprendizagem da Libras, o direito à comunicação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>> Acesso em 3 outubro de 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Lei n.º 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 novembro de 2020.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação Bilingue para Surdos**: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios, 2003. Tese (doutorado), Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERLIN, Gládis & STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC: Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf> Acesso em 14 de outubro de 2020.

PERLIN, Gládis. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, C. (Org). A Surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINTO, Fernanda Bouth. **O Silencioso Despertar do Mundo Surdo Brasileiro**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 3. Ano III. N.º 2. Abril/Maio/junho, 2006. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/03%20ARTIGO%20FERNANDAPINTO.pdf>> Acesso em 01 de outubro de 2020.

PRYSTHON, Angela. “Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina”. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens**. Universidade Tuiuti do Paraná, v. 9, n. 1, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil**: Abordagem em História e Situação Atual. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>> Acesso em 16 outubro de 2020.

STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3.ed.rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.