Parte 1 - Alunos em foco

7 - Eu não escuto nada, só vejo: narrativas sobre “ser surdo” e a educação bilíngue

Priscila de Abreu Bortoletti

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BERTOLETTI, P.A. Eu não escuto nada, só vejo: narrativas sobre “ser surdo” e a educação bilíngue. In: RODRIGUES, M.B.C., ROCHA, F.M., and MASSENA, J.H., orgs. *Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, pp. 165-189. ISBN 978-85-386-0472-3. Available from: doi: [10.7475/9788538604723.0008](https://doi.org/10.7475/9788538604723.0008). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/3vrq5/epub/rodrigues-9788538604723.epub>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

“Eu não escuto nada, só vejo”:

narrativas sobre “ser surdo” e a educação bilíngue

Priscila de Abreu Bortoletti

O presente texto é um recorte do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia, no qual apresento análises de narrativas registradas em nove vídeos produzidos pelos acadêmicos do curso de Letras-Libras, turmas de 2010, na disciplina de Literatura Surda. É interessante enfatizar que o trecho de um dos vídeos que compõem o bloco analítico originou o título deste trabalho por seu caráter significativo de expressão da principal marca surda: a experiência visual.

É uma pesquisa qualitativa de vertente documental em que o objetivo, filiado ao campo dos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos, foi investigar, nas produções culturais surdas, as narrativas sobre “ser surdo” e sua relação para a construção da educação bilíngue. A partir dessas produções literárias – que abrangem as seguintes narrativas: contos, poemas e fábulas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, discuto: como estão narrados os modos de ser surdo nas produções culturais surdas e como podem contribuir para a construção da educação bilíngue para surdos?

Para tanto, há três blocos analíticos, organizados a partir de duas unidades de análise: diferença e educação, que apresentam as discussões referentes à questão de pesquisa, visando ao alcance do objetivo do estudo. Esses blocos abrangem as narrativas selecionadas, em que foram analisados os modos de “ser surdo” narrados nesses vídeos, assim como os aspectos educacionais evidenciados neste material, que contribuíram para a construção da educação bilíngue que almejam.

Nesse sentido, destaca-se a ideia do sujeito surdo constituído pela experiência visual, com identidade e cultura envolvidas pela perspectiva da diferença. As narrativas contribuem para o pensamento de uma proposta educacional bilíngue que privilegie tais referências.

CURSO DE LETRAS-LIBRAS: ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA

O curso de Letras-Libras¹ onde foram produzidos os vídeos analisados oferece duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. Esse curso é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), responsável pela formação de profissionais na Língua Brasileira de Sinais para o ensino da Libras ou tradutores-intérpretes. Na modalidade de ensino a distância, as turmas iniciaram em 2008, tendo quinze polos institucionais no Brasil. Deste total, dez turmas disponibilizaram suas produções em vídeo para uso no projeto de pesquisa² de que eu participava. Este curso tem um currículo marcado pela experiência visual, que proporciona a aproximação e a convivência com outros surdos, constituindo um sentimento de pertencimento à comunidade.

Este texto está situado em um espaço que envolve surdos e simpatizantes ouvintes, no caso, a maioria dos intérpretes, pertencentes à comunidade surda e envoltos por discursos da diferença. Minha intenção

¹ Mais informações sobre o curso podem ser obtidas em sua página na internet: <<http://www.libras.ufsc.br/>>.

² Refiro-me à pesquisa “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira”, “Pró-cultura”, a partir da qual pensei o objeto de estudo.

não é generalizar, apontando que todos os surdos defendem a concepção que apresento ao longo desta escrita, sendo usuários da língua de sinais e tendo uma identidade surda, pois, como enfatiza Skliar (2010, p. 14),

[...] Às vezes, ao falar dos “surdos” podemos, involuntariamente, descrever somente os surdos homens, brancos, de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e de cidadania, etc. [...] Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação.

Há diferentes experiências de pessoas surdas: aquelas que preferem oralizar, aquelas que não frequentam as comunidades surdas, entre outras. Mas o recorte aqui feito é em um espaço de acadêmicos do curso de Letras-Libras, formados por surdos e ouvintes, usuários da Libras, que compartilham da mesma concepção com relação à educação e cultura surda e, na sua maioria, pertencem a comunidades e movimentos surdos.

Desse modo, os acadêmicos do curso de Letras-Libras, a partir da realização do trabalho final na disciplina de Literatura Surda, em 2010, construíram narrativas registradas em suporte digital (vídeos), potencializando a cultura surda através de artefatos que emergem de diferentes polos e regiões brasileiras. Desenvolvidas de forma individual ou em grupo, essas produções foram enviadas para a professora³ responsável da disciplina Literatura Surda e tabuladas em uma planilha, assim como os vídeos foram guardados em um arquivo, formando o banco de dados do Pró-cultura. Foi a partir deste banco de dados que selecionei o material empírico para desenvolvimento do estudo em questão.

³ Coordenadora do grupo de pesquisa “Pró-cultura”.

CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Educação de Surdos é fundamentada no campo dos Estudos Culturais em Educação, por entender a cultura como campo de luta em torno de significação social, e nos Estudos Surdos, por conceber a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e de populações. Conforme Nídia de Sá (2002, p. 8), “[...] a educação de surdos continua sendo um território repleto de incompreensões, contradições e contrastes”. Isso acontece devido às discussões geradas em torno do reconhecimento e valorização de sua língua, cultura, identidade e reivindicação de uma educação bilíngue para surdos, voltados para o viés da diferença. Esses discursos são próprios das comunidades que se sentem pertencentes a uma identidade diferenciada, sendo um deslocamento do olhar da deficiência – visão clínica – para um olhar mais cultural.

Tomei para esta escrita a concepção de surdez na perspectiva da diferença, conforme apresentada por Skliar (2010, p. 6), que entende a diferença como:

[...] significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Assim, há um deslocamento do discurso da Educação Especial, viés focado na deficiência, “falta de algo”, para uma visão cultural, presente na perspectiva educacional dos surdos.

Posso afirmar que, há não muito tempo, o surdo passou a ser compreendido como um sujeito linguística e culturalmente diferente, pelo uso de uma língua reconhecida na Lei nº 10.436/02: a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa lei reconhece a “[...] Libras como meio de

comunicação e expressão [...]” (Brasil, 2008, p. 4). Dessa forma, o surdo passou a se constituir como um sujeito da experiência visual, que “fala com as mãos e ouve com os olhos”, por essa ser, como ressalva Sá (2002), uma das formas de obter informação e compreensão do que acontece no seu entorno.

As lutas são contínuas pela valorização da língua e pelo reconhecimento da cultura surda, pois a língua é uma marca cultural. Nesse campo de estudo, cultura representa modos de vida na comunidade surda dentro de uma sociedade ouvinte. Essa cultura constitui a identidade surda, que é o modo de “ser surdo” e que vai além da forma de comunicação. Conforme Perlin (2004, p. 78): “A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades”.

Durante muitos anos, os surdos foram – e ainda são – submetidos a práticas oralistas, pertencentes ao modelo clínico, nas quais era defendida uma educação firmada pela integração dos surdos à sociedade ouvinte, através da oralização. Os movimentos surdos querem escolas bilíngues, que privilegiem o ensino por meio da língua de sinais. Como esses movimentos estão se fortalecendo, e, cada vez mais, suas reivindicações estão sendo amparadas pela lei, as escolas estão tendo que atender a questão do bilinguismo. O documento intitulado “Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (2008), que cita o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, afirma que sua aprovação visa ao acesso de alunos surdos à escola regular, por dispor sobre:

[...] a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (Brasil, 2008, p. 4).

Entretanto, para que haja uma educação bilíngue, não basta o uso da língua por meio do intérprete, pois a Libras é uma língua completa, que se difere da língua falada, no caso a Língua Portuguesa. A língua de sinais, ao ser produzida, basicamente pelas mãos, apresenta parâmetros, isto é, “[...] propriedades de configuração de mãos, movimentos, locações, orientações de mão e dos aspectos não manuais dessa língua” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 50).

Assim, essa pedagogia da diferença envolve a valorização da língua, da cultura e, principalmente, da experiência visual, pois é dessa experiência que surge a cultura surda, “[...] representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.” (Perlin; Miranda, 2003, p. 218). Este contexto visual constitui as identidades surdas, apontando para a questão de que elas “são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito” (Perlin, 2004, p. 77).

Destaco, novamente, que me refiro a um grupo específico, tendo um material de caráter instrucional que narra modos de “ser surdo”, transmitidos através da literatura. Nas produções literárias em Libras analisadas, esses acadêmicos apontam suas críticas assim como os modos de “ser surdo” pelo olhar cultural e da diferença. Os objetos de estudos são vídeos em Libras, e as ferramentas de análise são as narrativas.

OS PASSOS DA PESQUISA: TRABALHANDO COM O MATERIAL EMPÍRICO

Para a etapa analítica, a partir dos 183 vídeos catalogados no banco de dados do Pró-cultura, foram selecionadas as narrativas sobre “ser surdo”⁴ e educação bilíngue na contemporaneidade. Para tanto, inicialmente, agucei meu olhar para as recorrências presentes nos títulos e, em seguida, detive minha atenção nas sinopses dessas produções culturais. A partir das recorrências encontradas, surgiram duas unidades analíticas: “diferença” e “educação”, sendo selecionados nove vídeos. Suas narrativas se tornaram objetos de estudo e de representatividade de alguns ensinamentos e abordagens presentes e subjetivadas neles. Estes vídeos foram assistidos e traduzidos da Libras para a Língua Portuguesa.

Os conteúdos dos vídeos estão ligados às experiências históricas da educação dos surdos, bem como a reivindicações e resistências às imposições da contemporaneidade, ou seja, há a utilização da narrativa “[...] como testemunho da experiência vivida, e essa narrativa da experiência como legitimadora de uma determinada identidade [...]” (Silveira, 2005, p. 206). Com isso, é pertinente considerar que essas produções literárias estão carregadas de marcas culturais, devido às diferentes experiências vivenciadas pelos integrantes que as produziram, sendo interessante, então, ressaltar que há diferentes representações presentes nestes artefatos que subjetivam os modos de “ser surdo”. Assim, foram desdobrados, de forma descritiva e analítica, os modos de “ser surdo” delineados nas narrativas destacadas.

⁴ Tratado neste trabalho como um aspecto vivencial: “[...] ser surdo como um conceito fluido onde a epistemologia esgota o conhecimento presente na essencialidade da comunidade surda e não mais o conceito da deficiência, da clinicalização, da cura, da incapacidade [...]” (Perlin; Miranda, 2003, p. 218).

NARRATIVAS SURDAS - CAPTURANDO MODOS DE “SER SURDO”

As narrativas analisadas apresentam reflexões acerca do “ser surdo”, termo definido como uma “questão de vida”, que significa ter uma experiência visual. Experiência que promove a comunicação por meio da visão e cria, assim, a cultura surda (Perlin, Miranda, 2003). Há histórias que contêm comparações entre surdos e ouvintes. Nelas é percebido que: “A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se à *forma de ser*” (Sá, 2002, p. 49).

Ao assistir a essas narrativas contadas em Libras e selecioná-las do banco de dados do Pró-cultura, foi possível destacar, inicialmente, que as variações linguísticas presentes nas produções reafirmam a singularidade e as diferenças dialetais existentes em cada estado deste país. Isso demonstra que a Libras, “[...]como qualquer outra língua, está sujeita às variações regionais, adequando-se aos aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades em que é utilizada” (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 21). Sendo assim, os vídeos por si só já apresentam a complexidade que envolve esta língua bem como as demais existentes no mundo, reafirmando sua legitimidade linguística. Além disso, é notável que a maioria dos acadêmicos do curso de Letras-Libras usou a literatura surda como uma maneira de apontar suas críticas e salientar os modos de ser surdo pelo olhar cultural e da diferença.

Nessa perspectiva, as narrativas em estudo são contos, fábulas e poemas imersos no contexto da surdez como diferença. Elas demonstram o pertencimento às comunidades surdas, que, insistentemente, lutam pela valorização dos seus aspectos linguísticos e culturais. Lutam por questões em comum, tendo recorrências políticas, culturais e educacionais nas produções literárias, que estão extremamente relacionadas com o contexto histórico que perpassa a contemporaneidade, comprovando a potencialidade do discurso surdo.

Quando enfatizo a potencialidade do discurso surdo nessas produções literárias surdas, visivelmente notadas pela autorrepresentação, tenciono minha argumentação para a questão de que essas produções, “[...] para que tenham sentidos e significados, precisam ser expressas pelas práticas culturais de significação, pela linguagem, pelos discursos, por aquilo que afirma o que são ou deixam de ser, em que condições, com quais características” (Ratto, 2007, p. 31). Dessa maneira, é importante salientar que em todos os vídeos há o uso da sinalização em primeiro plano, que possibilita a visualização clara e performances em Libras, através do uso de expressões faciais e corporais, movimentos de mão e locações com efeitos estéticos e expressivos que se articulam às possibilidades artístico-literárias de uso da língua de sinais. A sinalização em Libras é, frequentemente, acompanhada de encenações, durante a contação, bem como da utilização de ilustrações, que corroboram a importância da experiência visual surda. O uso desses recursos visuais favorece o acesso e a construção de sentidos a partir dessas produções.

Narrativas surdas: uma diferença linguística e cultural

Ao debruçar-me sobre as produções culturais surdas foi possível perceber que as narrativas surdas, de forma geral, mostram a questão da diferença, marca existente, principalmente, no uso da Libras, a língua própria dos surdos. Para compor o estudo desta parte analítica foram selecionados cinco vídeos, os quais, no decorrer da leitura, terão seus títulos citados e suas narrativas contextualizadas.

Como os vídeos que contêm as narrativas surdas estão sendo tratados como artefato cultural, é possível observar “[...] a reivindicação da diferença surda através de práticas discursivas que ensinam um modo surdo de ser, regulando condutas por meio do circuito cultural” (Bortoletti; Müller, 2013, p. 8). Esta afirmação me faz recordar de inúmeras narrativas, entretanto saliento o conto “Peter Pan” (vídeo 1),

o qual aborda a questão dos surdos usuários da Libras – representados por Peter Pan, Cininho e Capitão Gancho – e dos surdos oralizados – representados pela menina oralizada. Os surdos oralizados são narrados como o grupo que proíbe a língua de sinais, remetendo à história da educação dos surdos: os oralistas opunham-se à linguagem gestual, defendendo a "superioridade" da fala, o que foi oficializado no Congresso de Milão (1880), com a determinação de que todos devem oralizar, pela “[...] pureza 'natural' da palavra falada [...]” (Lulkin, 2010, p. 37). O vídeo mostra que o Capitão Gancho, personagem surdo que usa a língua de sinais, chegou a conviver com os surdos oralizados e, por este motivo, adquiriu um trauma, passando a não admitir surdos assim em suas terras. Este trauma é detalhado por Cininho no seguinte trecho do vídeo 1 (tradução minha):

“Há um tempo atrás, o capitão Gancho viveu com um grupo oralizado e era proibido sinalizar. Ele alegou não saber falar, e o grupo dizia que ele não podia usar sinais. O capitão Gancho desprezou o aviso do grupo e continuou sinalizando. Então, o grupo se uniu e amputou uma de suas mãos.”

Esse trecho mostra representações sobre a oralização, a revolta representada pelo capitão Gancho quanto à imposição da língua oral. Há um repúdio em volta dessa prática fortemente marcada pelo Congresso de Milão e que, ainda hoje, é usada, sendo enfatizada nas narrativas como resistência para a não regressão do que já foi conquistado.

Outro ponto do conto que merece realce é a importância da experimentação do “mundo sinalizado”, porque, antes de conhecer Peter Pan, a menina – surda oralizada – vivia com pessoas ouvintes, mas, ao conhecer outros surdos, a língua de sinais e a cultura surda, essa menina assumiu a identidade surda. Como destaca Perlin (2010, p. 52), “A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel

que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. Foi essa transformação que ocorreu com a menina. Como se a interação com outros surdos tivesse “aberto uma passagem” da visão clínica, como alguém que precisava ser corrigida – falar –, para a do reconhecimento de se autoafirmar como surda, usuária da Libras.

Essa importância da convivência com grupos surdos para constituição da identidade surda é reforçada no conto do vídeo 2 “Encontra em cidade puro o surdos” *[sic]*. É uma história em torno de um surdo que vivia sozinho e triste numa cidade de ouvintes até que resolve entrar em um navio e acaba encontrando uma cidade só de surdos. Nesse enredo, o mesmo surdo é narrado de duas formas: primeiro como sujeito excluído da sociedade, que sofre por não conseguir se comunicar com os ouvintes, como apresentado no trecho a seguir:

“Em 1700 um surdo com idade entre 65 e 66 anos vivia sozinho em uma sociedade em que, no geral, a maioria era ouvinte. Este surdo era pobre, não tinha os pais e, por ser surdo, sofria muito.” (trecho do vídeo 2, tradução minha).

Nas palavras de Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 120, grifo dos autores):

Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao *normal* ouvinte.

Acredito que, na parte inicial, o conto retrata essa marca da submissão, o surdo narrado pelos discursos da deficiência, como alguém indesejado pela falta da audição. Isso inclusive é mostrado mais adiante, quando esse surdo entra em um restaurante e pede um pão, e uma pessoa ouvinte diz:

“Não, sai! Você não fala, sai!” (trecho do vídeo 2, tradução minha).

Como se essa condição do não ouvir fosse algo contagioso para os que ouvem. A crítica trazida fica ainda mais evidente quando esse personagem, ao subir em um navio, é jogado em alto-mar por ter entrado escondido. Interessante ressaltar que, antes disso, ele enfatiza um dos marcadores culturais surdos, “o olhar”, pois diz ao comandante do navio:

“Eu não escuto nada, só vejo.” (trecho do vídeo 2, tradução minha).

Assim, ele demarca seu espaço social como um sujeito visual, que “ouve com os olhos”. Conforme afirmam Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 90, grifo dos autores):

O olhar, para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social. [...] Enfim, o olhar como marca é o que permite a construção de uma alteridade surda.

Dessa forma, antes de ser atirado do navio, o surdo afirma aos ouvintes ali presentes sua condição como pessoa culturalmente diferente, deixando de lado, ao menos neste momento, a visão submissa a uma “norma ouvinte”.

Ao final dessa história, é enfatizada a questão da alegria sentida por este surdo por estar imerso em um espaço que lhe possibilita se comunicar, que contém uma cultura constituída pela experiência visual, mostrando que a cidade nada mais é do que a comunidade dos surdos, um espaço de resistência, que reforça os modos de ser surdo. Conforme Lopes (2010, p. 113): “Embora existam muitas barreiras sociais, políticas e culturais que dificultam a organização cultural dos

surdos, estes conseguem resistir às imposições através da sua organização no grupo”.

Ao seguir esta linha de representação e afirmação da identidade, língua, cultura e importância do convívio em grupos surdos, percebi, no poema “Menino surdo” (vídeo 3), os movimentos de resistência ao método oralista. Nessa narrativa, percebe-se um jogo com as letras e as cores, indicando três caminhos que o menino pode seguir: a porta D é relacionada ao deficiente auditivo, com o uso do aparelho auditivo; a porta I apresenta um bebê com o implante coclear; enquanto a porta S, com sua cor azul, representa o orgulho surdo, a porta da língua de sinais. É notável a ênfase dada à porta S, por ela ser a passagem para o mundo que se comunica pelas mãos. Assim, é transmitido ao “leitor”⁵ que o menino deve constituir-se como surdo, usuário da Libras e pertencente a uma cultura visual, assumindo sua identidade surda e dando valor à língua de sinais.

De acordo com Silveira⁶ (2000, p. 177), quando o surdo é visto com as lentes da perspectiva clínica “[...] definindo-se o surdo como um ‘deficiente’, o caminho para sua humanização, reabilitação, normalização, enfim, passa pela maximização de seus restos auditivos, pelo treino da leitura labial e pela sua oralização”. Essa é a perspectiva presente nas duas primeiras portas, que guardam “recursos” dessas “práticas corretivas”, criticadas pelos surdos. Essa forma de “corrigir a audição dos surdos” traz à tona a dominação ouvintista, que segue na tentativa de silenciar suas identidades e apagar sua cultura (Thoma, 2005). Por isso, o poema se mantém posicionando uma possibilidade de escolha, defendida pelo grupo, nos comentários, por ser visível que “[...] o surdo tem posicionamento, língua, cultura” (Bortoletti; Müller, 2013, p. 9).

⁵ Leitor está entre aspas por ter sido o termo que escolhi para me referir ao público que assistiria a estas narrativas.

⁶ Escrita da autora fundamentada em Skliar (1998).

Considerando as lutas e os movimentos de resistência à dominação ouvintista, evidenciados nas narrativas, destaco a fábula “O papagaio e o macaco” (vídeo 4), que apresenta a diferença linguística como uma barreira de comunicação, sem que haja uma tentativa para que ela seja superada. Nessa história é mostrado o olhar de estranhamento do papagaio falante perante o macaco surdo que lhe cumprimenta, tentando iniciar uma conversa. Por usarem línguas diferentes – língua oral e língua de sinais, respectivamente – ambos seguiram por caminhos opostos. Um dos produtores deste vídeo, ao final da fábula, comentou:

“Falta respeito de ambos os lados para conversar”.
(trecho do vídeo 4, tradução minha).

Esse comentário fez com que refletisse sobre questões trazidas pela visão clínica, sobre a necessidade de oralização e de audição pelo sujeito surdo. Essa benevolência envolve tanto os surdos quanto os demais grupos linguística e culturalmente diferentes, devido às dificuldades criadas pela sociedade. De acordo com Skliar (2003, p. 4): “A questão não é respeitar as diferenças, mas perceber as diferenças como possibilidade. Não há como se despir das diferenças próprias para começar a respeitar outras diferenças”. Dessa forma, a sociedade precisa assumir que há variadas línguas e culturas presentes em nosso país. Essa narrativa e, principalmente, o comentário incluso nela conduzem o “leitor” a pensar que há a necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes, então, essas possibilidades de contato e relação não devem ser negadas, por receio de apagamento de uma ou outra cultura; seriam uma maneira de fortalecer e propiciar o conhecimento de outro modo de ser e viver, um banhado pela experiência sonora, e outro, pela experiência visual.

Essa reflexão também é possível por meio do poema “A fase do desenvolvimento do surdo e do ouvinte” (vídeo 5), por apresentar uma comparação das vivências de um surdo e de um ouvinte, demonstrando

que, nas mesmas fases de crescimento, tanto o surdo quando o ouvinte estão na mesma etapa de aprendizagem, devido a convivências e estímulos eficientes. Isso mostra que, por exemplo, se o ouvinte não estivesse em uma família que o estimulasse e acompanhasse seu desenvolvimento, não teria conseguido alcançar as metas apresentadas no poema. O mesmo se dá em relação ao surdo: se, desde pequeno, não estivesse imerso em uma cultura visual que lhe possibilitasse uma comunicação pelas mãos, não teria chegado aonde chegou. Assim, fica evidente a intenção de realçar que não é por ser surdo que os acontecimentos serão diferentes, mas as escolhas de narrá-lo como um deficiente ou como um sujeito cultural e linguisticamente distinto é que farão a diferença. Desse modo, compreende-se que “[...] toda educação para surdos deveria se afirmar num processo normal de aquisição da língua de sinais. Sem ela não há sujeito e não há diferença e, muito menos, haverá igualdade” (Skliar, 2003).

Por outro lado, essa necessidade de referenciar o ouvinte para narrar-se e se autorrepresentar como um sujeito cultural sob o olhar da diferença é enfatizado por Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 123-124), que salientam o quanto este “[...] traço ouvinte presente nas narrativas surdas pode ser interpretado como um elemento estruturador de um tipo de identidade – um tipo de identidade combatente que necessita estar em luta para poder existir e ser reconhecida”. Essa narrativa evidencia uma marca cultural da diferença surda, que é de comparação cultural e identitária entre surdos e ouvintes. Mostra, claramente, a importância visual presente nas experiências surdas e a importância sonora nas experiências dos ouvintes, sendo dois elementos diferentes que transformam os modos de ser e viver os mesmos acontecimentos. Como bem destacam Skliar e Quadros (2000, p. 43), os surdos são “pessoas que experienciam o mundo visualmente independente de sons”. Entretanto, no comentário referente ao poema, um dos produtores ressalta a

[...]“Importância da convivência e troca social entre as línguas para aprender e se desenvolver”. (trecho do vídeo 5, tradução minha).

Com esse comentário, há a possibilidade de relação dos aspectos culturais e linguísticos, até então evidenciados, com as experiências bilíngues que essa diferença lhes proporciona, sendo colocado um “apelo” para que não apenas o surdo tenha que aprender a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para se comunicar com as pessoas ouvintes, mas também que o contrário aconteça para que, efetivamente, ocorram trocas sociais e experimentação de outras línguas e culturas.

Narrativas surdas: contribuições culturais para uma perspectiva de educação bilíngue

Para compor este capítulo, trato de apontamentos presentes em quatro vídeos que teceram essas análises, possibilitando a construção de uma perspectiva de educação bilíngue. Da mesma forma, faço relações com os estudos analíticos das narrativas citadas anteriormente, destacando alguns trechos que também auxiliam na reflexão de uma perspectiva bilíngue.

As produções culturais surdas abordam, de forma literária, questões referentes às experiências de “ser surdo” e suas lutas, resistências e movimentos para que sua língua, cultura e educação sejam reconhecidas, respeitadas e atendidas. São direitos reivindicados por sujeitos usuários de uma língua oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. Atualmente, lutam por uma educação bilíngue para surdos que vá além da imersão da língua no espaço educacional, pois:

Estas pessoas consideram-se essencialmente visuais, com uma linguagem visual, uma organização social, uma história e com valores morais que lhes são próprios,

ou seja, estas têm a sua própria maneira de ser e possuem uma linguagem e cultura próprias. (Lane, 1992, p. 21).

Com base nas narrativas e argumentações teóricas trazidas neste trabalho, é considerável afirmar que não é possível nomear uma escola de bilíngue quando há, em uma sala de aula, um único aluno surdo, usuário da língua de sinais, que, sem os amparos previstos na *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*⁷ (2008), é obrigado a oralizar, como mostra o poema “Você precisa ser surdo para entender” (vídeo 6). Essa narrativa apresenta um surdo numa sala de aula com ouvintes. Nesse espaço, ele é obrigado a compreender o que está sendo ensinado sem ter auxílio, seja da professora ou dos colegas, não tendo também o uso da língua de sinais. Suas tentativas de oralizar e tentar compreender, através da leitura labial, foram frustrantes, sendo apontada a exclusão diante das ideias contemporâneas da inclusão. Isso me remete aos modelos educacionais de ensino para os surdos, dentre eles o oralismo, o qual, a partir de uma visão clínica, baseava-se na noção de que a fala era “[...] a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo [...]” (Perlin; Strobel, 2006, p. 12). Para tanto, esse sujeito era, praticamente, obrigado a fazer leitura labial, mais uma vez evidenciando as práticas corretivas. Nesse sentido,

[...] afirma-se que só o surdo consegue entender a dificuldade de estar em uma sala de aula comum, com professores e colegas ouvintes, em situações de não-comunicação, de estar sem acesso à informação, de receber castigo, de sentir-se sozinho e sem companhia, vítima das práticas de oralização ou da benevolência dos ouvintes. (Bortoletti; Müller, 2013, p. 4).

Contudo, o sujeito surdo é narrado como possuidor de uma diferença linguística, confirmando que esses métodos de oralização e práticas

⁷ Orientações para o ingresso dos surdos em escolas comuns na página 15 deste documento. (Brasil, 2008).

corretivas não possibilitam que compreenda o que está sendo dito, pois, como fica claro no depoimento a seguir:

“Como eu sou surdo e sozinho, experimento falar, mas ninguém me ajuda, e fazem conversas paralelas, e eu não consigo entender [...] e é difícil acompanhar”. (trecho do vídeo 6, tradução minha).

O surdo narrado traz à tona sua característica visual, com a qual não consegue acompanhar a discussão em aula. Assim demonstra, ao final desse poema, o alívio que sente por existir a língua de sinais, deixando transparecer que a inserção desses sujeitos visuais em espaços educacionais que menosprezam e não utilizam a língua de sinais ocasiona uma experiência de frustração e sofrimento.

É possível notar a tentativa de mostrar o jeito surdo de ser e os aspectos que uma escola bilíngue deve ter para melhor atendê-los, sendo esta focada, por exemplo, na aceitação da língua de sinais como meio de comunicação e convívio escolar dos surdos. O deslocamento da surdez para o campo da diferença considera que o surdo se constitui através de experiências visuais, tendo uma escola que valorize sua língua e a defenda como necessária para o ensino de qualidade. Essas resistências desprovidas da relação de poder entre a educação colonialista, presente na sociedade brasileira, e os grupos que utilizam outras línguas também ficam evidentes no poema “Bilinguismo junto com Libras” (vídeo 7). Essa narrativa aborda novamente o “apelo” para o reconhecimento da Libras e do bilinguismo. Aponta que é chegado o momento em que os ouvintes também devem se tornar bilíngues, desencadeamento que proporcionaria relações de trocas e convívios sociais, excluindo essa característica educacional e social de apenas os surdos serem obrigados a saber duas línguas, enquanto o

monolinguismo⁸ ouvinte persiste (Karnopp, 2005). Romper com esse viés “colonialista” é a luta mais recente das comunidades surdas e, por isso, é notável, nessas narrativas, a persistência na defesa pelo reconhecimento de suas características e formas de “ser surdo”, construindo uma educação bilíngue que responda a essas reivindicações e assuma uma abordagem com olhar cultural, que valorize as diferenças.

Esses grupos de acadêmicos tencionam escolas bilíngues para surdos, com professores surdos e ouvintes, usuários da Libras, sendo o ensino ministrado na primeira língua, tendo o ensino da leitura, escrita e tradução da língua portuguesa como segunda língua. Essas questões, da importância da docência surda para alunos surdos, estão no poema “O modelo do professor surdo” (vídeo 8). Essa narrativa mostra a surpresa de um professor surdo ao entrar na sala de aula e se deparar com crianças surdas fazendo gestos em vez de sinais. Isso o faz recordar de quando era criança e também usava gestos pela falta de contato com surdos, usuários da Libras. Ou seja, é destacada a pretensão de possibilitar um ensino desde cedo através dessa língua, coibindo repetições dessas histórias de sofrimento e dificuldades de comunicação, que muitos surdos enfrentaram durante as etapas de escolarização. É um poema que traz à tona a necessidade de o professor da comunidade surda – adulto surdo sinalizante – ser uma referência para esses surdos. No texto, identifico duas funcionalidades deste professor surdo: ser modelo – como incentivo para virem a ser futuros professores surdos – e ser referência – pelas questões linguísticas e vivências semelhantes, pelos aspectos culturais.

De tal modo, adentro na fábula “Lua, a lobinha surda” (vídeo 9), que traz aspectos referentes à importância da Libras, do ensino bilíngue com convívio e contato entre os surdos, além das trocas entre surdos e ouvintes. O principal destaque nessa narrativa está no surdo como

⁸ Refiro-me ao monolinguismo oral em relação ao uso da língua de sinais.

alguém diferente e que necessita do contato com outros surdos para aquisição da sua língua e aprendizagem da língua onde vive, como segunda língua. Como é dito, num trecho da história,

“Todos aprenderam facilmente a se comunicarem com Lua, pois dona Águia [...] havia ensinado a língua de comunicação dos surdos, conhecida como a língua de sinais – muito usada na escola em que ela trabalha. Todos os dias a lobinha saía escondida do grande líder e ia para a escola bilíngue onde trabalha dona Águia. Lá aprendia na língua de sinais a língua da floresta, seus coleguinhas eram o elefante Joy, a girafa Pita e o ursinho Duk, também surdos”. (trecho do vídeo 9, tradução minha).

Nessa escola, pelo contato com outros surdos e pela aprendizagem da sua língua viso-gestual, Lua, a lobinha surda, passou a constituir sua identidade surda. Nessa narrativa, o “[...] *ser surdo*” pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do *ser sobre si*” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 91, grifo dos autores).

No desenrolar da história, a lobinha, através das suas características surdas de ser, salva o líder de seu grupo de ser atacado por uma cobra. Dessa forma, sua diferença passou a ser vista como vantagem pelo líder, que decide também aprender a se comunicar por sinais.

Enfim, o ensino, tanto nessa narrativa como nas demais, envolve os marcadores surdos e apresenta “vozes” sinalizadas que desejam cessar as tentativas de fazer o surdo falar, pois eles têm uma língua que deve ser utilizada. As narrativas consideram que os surdos estão em contato constante com duas línguas – Libras e Língua Portuguesa –, apontando para uma educação bilíngue vinculada às relações de trocas entre surdos e entre ouvintes e surdos, promovendo a aquisição dessas

duas línguas – Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, modalidade escrita. Por isso, as reivindicações permanecem principalmente questionando o “[...] quão natural uma língua pode se desenvolver sem que haja trocas entre pares, sem que ela seja vista como uma língua de igual potencial ao da língua portuguesa” (Mourão; Pokorski, 2013, p. 5). Tal excerto pode ser comparado ao poema “Você precisa ser surdo para entender” (vídeo 6), em que o surdo não tinha o contato com o outro, para se constituir como um ser diferente cultural e linguisticamente, sendo, num primeiro momento, apresentado nas características da deficiência, focada na falta da audição como consequência para a incompreensão do que estava sendo ensinado.

Logo, destaco a pedagogia surda que traz a questão da diferença e da defesa cultural “[...] Em que a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais” (Perlin; Strobel, 2006, p. 19). Esses aspectos dessa pedagogia estão relacionados com os apontamentos para uma educação bilíngue, presentes nessas narrativas, pois, segundo elas, essa educação deve ser construída a partir da perspectiva da surdez como diferença, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto culturais, indo ao encontro de Lopes (2007, p. 69), que enfatiza uma proposta educacional de caráter bilíngue:

O caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdos deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence.

Portanto, essa pedagogia surda bilíngue da diferença considera os aspectos quanto aos modos de ser surdo lançados nas narrativas: a língua, a cultura, a identidade surda e, principalmente, a experiência visual, pois esta constitui a cultura surda, que molda este sujeito. Esses aspectos, presentes nas produções, proporcionaram relações entre

cultura e educação, pois além de enfatizar “as experiências de ser surdo” também assumem um caráter reivindicatório, modificando, através da literatura, os olhares perante a educação e a cultura surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação de narrativas sobre “ser surdo” e sua relação para a construção da educação bilíngue foi possível notar, nos estudos desdobrados, a evidência das características linguísticas e culturais referentes ao jeito de “ser surdo”, guiando-me a pensar sobre a necessidade de uma educação bilíngue baseada na política da diferença. Política essa norteadas por uma educação que perpassasse as barreiras monolinguísticas, que dominam nossa sociedade, como pude vivenciar na escola para surdos na qual fiz meu estágio. Este ambiente segue a ideia defendida pelos surdos tanto nas narrativas como nos movimentos atuais de reivindicação por uma escola bilíngue, de uso da Libras como língua de instrução e convívio e o ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

É importante salientar que, no Curso de Letras-Libras – espaço de legitimação da língua, cultura e identidade surda –, a disciplina de Literatura Surda proporcionou a produção de narrativas. As evidências narradas se assemelhavam e se complementavam, demonstrando essa reafirmação em prol do reconhecimento do sujeito surdo, que tem vivências e modos de ser diferenciados da maioria da sociedade. Por isso, a necessidade de considerar, dentre outros aspectos, a identidade surda frente ao ensino de crianças surdas.

REFERÊNCIAS

BORTOLETTI, P. A.; MÜLLER, J. I. *Produções culturais surdas no curso de Letras-Libras*. In: 5º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO - 2º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: nas contingências do espaço-tempo. Canoas: Ulbra, 2013. CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

KARNOPP, L. B. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ulbra, 2005. p. 225-240.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011.

LANE, H. Representações do surdo: a deficiência e os modelos culturais. In: _____. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Tradução: Cristina Reis. p. 19-41.

LOPES, M. C. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 103-118.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 24, número especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. (Org.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LULKIN, S. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-49.

MOURÃO, C. H. N.; POKORSKI, J. O. *Arte surda*: produto e produtora do movimento de resistência política dos surdos. In: 5º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO - 2º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: nas contingências do espaço-tempo. Canoas: Ulbra, 2013. CD-ROM.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre a diferença. 4. ed. Porto Alegre: mediação, 2010. p. 51-73.

PERLIN, G. T.; MIRANDA, W. Tendências – surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, G. T.; STROBEL, K. Modelos educacionais na educação de surdos. In: _____. *Fundamentos da educação de surdos*. 2006. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência*: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2002.

SILVEIRA, R. H. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. (Org.). *Estudos culturais em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 175-204.

_____. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____. *Cultura, poder e educação*: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2005. p. 197-209.

SKLIAR, C. Diferenças: as armadilhas de um sistema de exclusão. Entrevista concedida. *Folha dirigida*, [s.l.], 2003.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. _____. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica: Revista do Instituto de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000.

THOMA, A. S. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 56-69.