

**GT 15 – Educação Especial****ESSENCIALISMOS CULTURAIS DE ALUNOS SURDOS DEMARCANDO A  
AMBIVALÊNCIA NA RELAÇÃO ENTRE PARES**Edinalma Rosa Oliveira Bastos<sup>1</sup>**INTRODUÇÃO**

Este texto ressalta dados alusivos ao envolvimento de estudantes surdos com a chamada cultura surda e o resultado dessa ação na convivialidade entre os pares. Esse fenômeno foi estudado em forma de categoria de análise, sob o título de “ambivalência na relação entre pares, na tese de doutorado intitulada Experiências Culturais de alunos surdos: o que é revelado?”

O objetivo central da investigação visava entender como ocorria a construção social de experiências culturais por alunos surdos que advogam em favor da chamada cultura surda, interesse originado do encontro da pesquisadora com pessoas surdas que se diziam possuidores de uma “cultura surda, mas que a tratavam sob um prisma essencialista, ilustrando-as somente com a língua de sinais e entendendo que as manifestações do grupo originavam-se “naturalmente” da própria surdez. Diante desse pensar não imprimiam um caráter problematizador às construções sociais, que compunham tais manifestações.

Na literatura relacionada ao tema percebeu-se que esse era um tema recorrente e que a chamada “cultura surda” também aparecia como um fenômeno essencializado, autogerado e autêntico. Essas constatações ajudaram a compor as problematizações que se apresentam na tese e a adotar, no estudo, ao invés da noção de “cultura surda” o termo experiências culturais.

A adoção do termo supracitado está apoiada em Larrosa (2002, p.21) seguindo a sua definição de “experiências”. Para o autor esse fenômeno é entendido como “aquilo que nos passa, o que nos acontece o que nos toca” [...]. Nessa perspectiva, são chamadas de

---

<sup>1</sup>Professora da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

experiências culturais aquelas consideradas significativas pelos alunos surdos e, sob a lógica dos mesmos, vinculam-se ao seu repertório cultural. A junção do termo experiências ao adjetivo cultural teve o propósito de realçar a condição dos surdos como sujeitos híbridos (CANCLINI, 2008) ou sujeitos intertransculturais, abertos ao encontro com o outro, um sujeito que [...] “aceita o desafio da relação” (PADILHA, 2004, p. 265).

Com base nessas ideias e refletindo tanto a própria organização familiar na qual as pessoas surdas estão inseridas – considerando que 96% de crianças surdas nascem em famílias ouvintes - (SÁ, 2006), bem como, o mundo atual que é plural e elástico, esgarçado, como afirma GEERTZ (2001), formado por organizações culturais turvas que deixam as fronteiras culturais borradas e irregulares, entende-se que separar as experiências culturais de surdos das dos ouvintes não deve ser tarefa fácil.

Diante dessa compreensão, problematiza-se o uso do termo “cultura surda”, na forma singularizada, ideia comumente disseminada por alguns autores (PERLIN, 1998; 2003; SKLIAR, 1997; 1998; STROBEL, 2008) e por algumas pessoas surdas que defendem a existência de uma diferença cultural explícita entre surdos e ouvintes.

É importante dizer que se reconhece nesse pensamento certa relação com um “essencialismo estratégico” (SPIVAK apud HALL, 2003). Mas ainda assim, entende-se que tal postura carece de reflexão. Isso porque não parece trazer elementos discursivos que promovam intervenções políticas e socioeducacionais que contribuam com as reivindicações das pessoas surdas, ou seja, o essencialismo que aparece nessas posturas não têm se constituído em “[...] base suficiente para estratégias de novas intervenções. (HALL, 2003, p.344)

Essas elucidações ajudaram a contextualizar e compor a pergunta de partida da referida investigação colocando em cena, como uma das questões norteadoras no estudo, a convivência entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. Nessa direção interrogou-se: de que maneira alunos surdos, que advogam em favor de uma cultura surda, constroem socialmente as suas experiências culturais e como essa construção reflete na relação do aluno surdo com os seus pares?

Na direção destes questionamentos apresentam-se os objetivos relacionados, quais sejam: compreender de que maneira alunos surdos, que advogam em favor de uma cultura surda constroem socialmente as suas experiências culturais; identificar os efeitos dessa atuação na relação entre os pares.

A categoria apresentada neste artigo revelou paradoxos, conflitos e discriminações, na relação entre alunos surdos, bem como, entre esses e os ouvintes. Essas dimensões que

caracterizavam as pautas interativas dos mesmos alunos eram geradas, principalmente, a partir da forma essencializada pela qual os alunos lidavam com o que denominavam “cultura surda”.

## CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nesse campo discursivo serão apresentadas ideias que ajudaram a entender a surdez e as experiências culturais, a partir de uma visão prospectiva. Cabe problematizar, de antemão, a abordagem que trata a surdez como particularidade linguística e cultural, porém enfatizando a existência explícita de uma diferença cultural entre surdos e ouvintes.

Diante da complexidade que esse pensamento traduz é importante ressaltar que embora levantando questionamentos, por entender que o mesmo deixa em evidência certo essencialismo em relação ao que denomina “cultura surda”, deu-se a atenção à língua de sinais<sup>2</sup> e à noção de bilinguismo educacional<sup>3</sup>, principais derivações da abordagem mencionada. Considera-se, desse modo, que os mesmos pressupostos problematizados também abrigam questões de cardeal importância para os surdos, pois ressaltam algumas especificidades e as potencialidades dessas pessoas, ao invés de realçarem as limitações, como o faz a visão clínica da surdez<sup>4</sup>.

Os aspectos supracitados – a língua de sinais e o bilinguismo educacional - foram aqui também valorizados. Porém, o destaque foi dado para a visão da surdez que aqui se denominou prospectiva e questionadora. A atenção dada a essa vertente ajudou a sublinhar noções importante sobre o que se pretendia demonstrar em relação ao tema estudado. Nesse sentido enfatizaram-se as discussões de Klein e Lunardi (2006, p. 3), para quem:

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

Dessa citação, destacam-se as seguintes questões: primeiro, a surdez aparece como diferença/minoria linguística. Acatou-se essa concepção por considerar os surdos um coletivo linguístico que merece ser compreendido e atendido na sua especificidade. A essa, foram adicionadas outras premissas que ajudaram a expor o pensamento defendido na investigação, matriz

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

<sup>3</sup> De acordo com Fernandes (2005 p.24) [...] “podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas distintas de pensamento, que transformam experiências em cognições atividades fundamentais a desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda” [...]. (p.25)

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

deste artigo: os surdos “podem” ser usuários da língua de sinais. O verbo destacado, propositalmente, acrescenta mais uma perspectiva ao que dizem as autoras: as pessoas surdas não são naturalmente usuários da língua de sinais. Eles *podem ser, podem* tornar-se adeptos, mas *podem*, também, seguir uma escolha diferenciada em relação à abordagem comunicativa e nem por isso perdem a condição de surdos.

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

Nessa mesma direção, interpreta-se que as ideias de Santana (2007) realçam as críticas sobre os essencialismos que muitas vezes aparecem nesse campo. A autora afirma que alguns estudiosos legitimam discussões importantes sobre a surdez e a cultura sem problematizá-las e com isso “não [se] rompe com o senso comum, com os preconceitos e visões de mundo que lhes são próprios apenas os reedita de forma autorizada” (p. 51). Nesse contexto diz que o par língua-identidade é colocado em correspondência unívoca, aspecto que questiona, argumentando que a língua representa apenas uma face dessa categoria discursiva, mas sozinha não a determina.

Essas questões foram entrecruzadas com a concepção de cultura apresentada por Geertz (2008): um ato criativo, uma teia de significados estabelecidos convencionalmente pelos homens e tecidos por fios entrelaçados, tecidos rotineiramente. Essa forma de pensar a cultura abre frestas para se pensar, não em uma cultura surda, singularizada, mas nas experiências culturais dos surdos, construídas pela perspectiva da hibridez cultural.

A essa discussão, aliam-se reflexões sobre o tempo atual, lido e entendido, principalmente, a partir do seu caráter intrapessoal e globalizado, (IANNI, 2008) traduzido por novas formas de organizações culturais e formas de se relacionar com “o outro”. Bhabha (2007) apresenta a ideia de “temporalidade disjuntiva”, que se adequam a essas reflexões porque reúne na própria definição do termo, “disjuntivo”, os antagonismos junção e

separação, indicando, simultaneamente, “outro tempo” e um “outro-outro”, no que diz respeito a sua presença e apreensão na/pela sociedade. Na temporalidade disjuntiva não há uma alteridade materializada, fixada, *a priori*, mas construída/inventada pela linguagem.

Nessas construções teóricas também repousam as ideias centrais que justificam a sistematização do referido estudo, levando em conta as perguntas e os objetivos já citados.

## CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

O desenho do estudo aproxima-se da abordagem etnográfica. Nesse sentido considerou-se o traçado e as consequências epistemológicas que esse método oferece. (ANDRÉ, 1995). Em consonância com o objeto de estudo e com tal abordagem, lançou-se mão de técnicas que pudessem agregar informações imprescindíveis à pesquisa, dentre essas, um questionário para identificar o perfil sociodemográfico dos sujeitos, a técnica do grupo focal e a observação participante.

A pesquisa aconteceu em uma cidade do estado da Bahia – Brasil, cidade que tem uma população aproximada de seiscentos mil habitantes e um contingente de seis mil pessoas surdas<sup>5</sup>. Tomou-se como campo de pesquisa um dos Centros de Apoio Pedagógico – CAP<sup>6</sup>, da cidade, onde é oferecido atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais - NEE, no turno oposto ao que frequentam nas Instituições de ensino regulares.

Em relação à escolha dos sujeitos focais, através de um questionário foi selecionado um grupo de treze alunos, tendo o seguinte perfil: cinco eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. A idade variava entre dezoito (18) e trinta e cinco (35) anos. O grupo era, todo ele, usuário da língua brasileira de sinais - Libras e da língua portuguesa escrita e quatro alunos eram oralizados. Desses, oito (8) tinham surdez congênita e cinco (5) tiveram a perda auditiva na primeira infância; duas das alunas desse grupo passaram por cirurgia para o implante coclear<sup>7</sup>. Os alunos foram identificados, no estudo, pela letra S, referindo-se ao

---

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

<sup>6</sup>A cidade onde aconteceu esta investigação tem dois Centros de Apoio Pedagógico, vinculados à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, um dos Centros está voltado somente para pessoas cegas ou com baixa visão e o outro atende pessoas com déficit intelectual, cegueira, surdez, baixa visão e outras especificidades. Os alunos dirigem-se a esses espaços para receberem atendimento educacional especializado no turno oposto ao que estudam. O Centro de Apoio Pedagógico – CAP a que me refiro e onde esta pesquisa foi realizada atende as pessoas com surdez.

<sup>7</sup>Prótese eletrônica introduzida cirurgicamente na orelha interna. Ao contrário da prótese auditiva convencional, o implante coclear capta a onda sonora e transforma em impulso elétrico estimulando diretamente o nervo coclear. Disponível em: [http://www.otorrinosp.org.br/imageBank/seminarios/seminario\\_1.pdf](http://www.otorrinosp.org.br/imageBank/seminarios/seminario_1.pdf).

termo sujeito, acompanhada da numeração para indicar a ordem que apareciam no texto, indo de S1 a S13.

Quanto à observação participante, esta, foi realizada no próprio CAP, pela pesquisadora com ajuda de uma intérprete. O tempo de observação, na fase de sistematização e coleta de dados, totalizou 240 horas. Foram priorizados os momentos permitidos pelo grupo e que possibilitavam maior dinamismo nas interações dos alunos, tais como: momentos de formação de instrutores da Libras, momentos festivos e as reuniões intituladas de orientação e aconselhamento. Esses cursos e atividades faziam parte da rotina dos alunos no CAP. Para captar com maior segurança as minúcias e o ineditismo dos fenômenos, a partir da permissão dos próprios alunos, foram incluídos videogravações.

O grupo focal foi outra técnica que subsidiou o estudo na coleta de dados, ajudando a ampliar o debate na tese. Nesse contexto, o grupo de alunos foi dividido em dois, diante do número de participantes. Foram realizadas cinco sessões grupais. As sessões tinham duração de duas horas diárias, totalizando dez horas de conversas com os grupos. O roteiro discursivo continha 18 (dezoito) questões distribuídas em três núcleos temáticos, a saber: as formas de atuação dos alunos surdos em relação ao que denominavam cultura surda; as relações que estabeleciam com os seus pares; e a concepção de cultura surda que subsidiava as práticas culturais. É em relação ao segundo núcleo temático que está relacionada a análise dos dados apresentada abaixo.

## **ALUNOS SURDOS E A RELAÇÃO ENTRE PARES: DIALOGANDO COM OS DADOS**

Na atuação dos alunos surdos em relação ao que denominavam “cultura surda”, neste estudo intitulada de “experiências culturais”, ressaltam-se as ocorrências que incidiram nas relações que os alunos estabeleciam no grupo, com os seus pares. Os dados apontaram produções discursivas e manifestações preponderantes que deram sentido à ambivalência nessas relações, indicando os essencialismos e adualidade/multiplicidade de manifestações que aparecia em tal âmbito. Os indicadores que seguem ajudaram a compor essa categoria.

### **a) SOLIDARIEDADE AFILIATIVA:**

Os sujeitos investigados constituíam-se como um grupo supostamente solidário. A solidariedade afiliativa foi observada entre os alunos que, unidos pela própria surdez, buscavam os seus pares para fazerem parte do grupo no CAP e, desse modo, criavam

condições agregadoras no mesmo espaço para permanecerem juntos, para inventarem, intervirem e, assim, seguirem reconstituindo a realidade. Nesse contexto, eram veiculados convites irrestritos e extensivos entre as pessoas surdas da cidade, para que se juntassem ao grupo de surdos. As manifestações de S4 e S9, respectivamente, confirmam a informação acima:

Vamos convidar todos os surdos que conhecemos para festa de São João. **Queremos surdos de todos os cantos da cidade e de outras cidades também podem vir.**

**Fico feliz quando vejo os surdos juntos [...]** é assim uma alegria... parece a nossa família, acho que é a mesma coisa da nossa família.

Toma-se, em primeira mão, a noção de entre-lugar de Bhabha (2007), intervalo onde se cruzam eventos interculturais e interdisciplinares no qual surgem atos de subversão direcionados às situações de opressão que os sujeitos sociais enfrentam. Digo, em acordo com o autor (*op.cit*), que nesse intervalo também pode emergir uma “solidariedade afiliativa” entre os grupos minoritários, como formas de situarem-se frente às exigências do mundo atual.

Para Bhabha (2007), a solidariedade afiliativa perturba e subverte os ditames da “modernidade”, criando zonas de intervenção e de mudanças na realidade social. Essas zonas espalham-se por toda a conjuntura social, envolvendo vários aspectos da vida do sujeito: estéticos, políticos, econômicos, dentre outros (p.119). Os processos de afiliação podem ser lidos pelo consenso teórico que há entre os estudiosos (BHABHA, 2007; BAUMAN, 2008; HALL, 2003) sobre a organização crescente dos grupos considerados minoritários para se aglomerarem, em função da falta de referências mais antigas diluídas pelas características da globalização.

O tempo atual, disjuntivo (BHABHA, 2007), que une e separa e que é marcado por interesses que se formam e se diluem com a mesma intensidade, mostrava-se entre as pessoas surdas que faziam adesão ao grupo. Existia um discurso de coesão que quando não explícito, estava sob latência, porque os alunos rotineiramente mostravam os propósitos e exigências para a manutenção do grupo e o desejo de se tornarem reconhecidos no entorno social, onde se organizavam.

Aqui em FS existem muitos surdos só que não são vistos. Os ouvintes não sabem que eles existem. **Em nosso caso, nós somos vistos porque temos a nossa comunidade, no CAP, fazemos passeatas discutimos a nossa cultura, brigamos pelos nossos direitos (S5).**

Percebia-se que era formado entre os alunos um elo comunitário e isso lhes permitia que se mostrassem e que apresentassem as demandas que compartilhavam nas suas formas de se relacionarem com o mundo social. Pelo processo de *afiliação*, os surdos se encontravam, reivindicavam, questionavam, exigiam. A solidariedade afiliativa parecia representar uma possibilidade de agência coletiva (BHABHA, 2007).

A surdez era, assim, o primeiro critério de agrupamento e de participação, o que ampliava o contingente e o fortalecia, contribuindo para a efetivação de políticas locais e de âmbito nacional. S1 expressou bem essa noção de solidariedade afiliativa, mostrando como a surdez unia o grupo e como esse fenômeno era, marcadamente, difundido entre os surdos:

**Há um tempo atrás morreu um rapaz surdo**, de acidente de moto, eu não o conhecia, muitos surdos não o conheciam, **mas nós fomos ao velório choramos, na hora do enterro todos os surdos colocaram mão na lápide. Porque ele era surdo. É como se fosse da nossa família. Com o ouvinte não sentimos nada disso!** (S1).

Essa articulação parecia trazer para o grupo a noção de comunidade surda, e, junto a isso, um novo *locus* de pertencimento que possibilitava o afastamento da “solidão social”, própria da efervescência do tempo atual, inserindo-os em uma coletividade (BAUMAN, 2003). Para os alunos, a comunidade configurava-se como um espaço seguro, no qual, supostamente, todos eram “iguais” e não existia o “ouvinte diferente”, aquele que fazia com que o surdo também se reconhecesse como diferente:

Na escola, os ouvintes brincavam em grupo de ouvintes, eu ficava afastado no grupo de surdos quando eu era pequeno. Os ouvintes eram maioria. **Hoje eu só fico com grupo de surdos. Eu já tenho o meu grupo, a minha comunidade** (S1).

Com base nas colocações dos próprios sujeitos, fica a impressão, inicial, de que na comunidade os conflitos não se instalavam. Mas, embora existissem acordos entre os membros do grupo, também existia, ali, uma divisão entre “outros”, na qual se notava a presença de estereótipos, discriminações e exclusões. Eram instituídos, naquele coletivo, padrões para caracterizá-lo, a exemplo das seguintes afirmações: “*os surdos tem a cultura surda*” (S3) ou, “*os surdos de verdade usam a língua de sinais e quem tem vergonha de ser surdo imita o ouvinte, usa a língua oral.*” (S1). Atrelada a esse pensar estava a defesa de que a comunidade surda permitia que os surdos aprendessem a compartilhar das mesmas convenções sistematizadas pelo grupo, e, assim, ocupassem o lugar da “mesmidade” (SKLIAR, 2003).



Destaca-se o estereótipo sobre a surdez como uma das dimensões mais evidenciadas, nesse caso, para dar forma a um perfil cristalizado de sujeito surdo, fortalecendo com isso a discriminação e exclusão, no próprio grupo. A estereotipia, marcada pela repetição (BHABHA, 2007), favorecia o processo de discriminação e de hierarquias no interior daquela comunidade.

A disseminação de ideias que generalizavam noções sobre a surdez retratavam “uma identificação narcísica” (BHABHA, 2007), que se firmava sob um consenso não discutido, gerando processos de exclusão. Essa parecia ser a forma encontrada pelo grupo para demarcar a surdez e a condição do “ser surdo”. Essa constatação trouxe o segundo indicador da categoria em pauta, a “ambivalência na relação entre pares”, qual seja: a busca pelo mesmo para, ou rejeição ao par diferente.

#### **b) A BUSCA PELO “MESMO” PAR, OU REJEIÇÃO AO PAR DIFERENTE.**

A absolutização da língua de sinais e a supervalorização das experiências do olhar<sup>8</sup> eram aspectos enfatizados pelo grupo de alunos, como sendo próprios das pessoas surdas e aquelas que não valorizavam essas questões, tornava-se “o outro não desejado” - aquele que deveria “ser evitado” no grupo. Assim, para os alunos investigados todos deveriam seguir os mesmos ideais, repertórios e formas de atuar no grupo. Era preciso “apagar a diferença entre os diferentes” para se obter uma maioria surda uniforme. A afirmação de S8 vai nessa direção: “*Nós somos todos iguais, porque usamos a língua de sinais*”. Para Klein e Lunardi (2006, p.7) as pessoas surdas “[...] acabam, também excluindo aqueles que não atingem as prerrogativas de uma suposta cultura surda”.

Entende-se que qualquer ideia que se faça radical pode transformar-se em um instrumento negativo e, no caso estudado, o era, porque o “outro surdo” que não comungava com as prerrogativas do grupo era inserido, pelo seu par, em uma alteridade negativa, ficando “fora de cena”, ou tendo menor destaque, nas questões centrais. Conversas que denotavam rejeição às atitudes daqueles que contrariavam a ideia de uma cultura surda eram repetidas.

---

<sup>8</sup>A expressão “experiências do olhar” foi tomada de empréstimo de Veiga Neto e Lopes (2006) que a utilizam para se referirem ao que é entendido como experiências visuais dos surdos ou aquilo que é captado pelo olhar.

A sociedade não respeita as pessoas surdas, o implante coclear, é um exemplo e ainda tem surdos que aceita isso. **Eu não quero, quem quiser pode fazer, mas eu acho errado** (S12).

**Tem surdo que fica querendo falar, fica assim mexendo a boca assim** (o alunomovimentava a boca rapidamente como se estivesse falando, mas de maneira meio caricata), **é feio, por isso, eu não quero falar, eu sei bem a Libras** (S1).

Porém, apesar da busca ao par supostamente igual e rejeição ao par diferente, a permanência do surdo que “destoava” no grupo fazia-se necessária, porque era este sujeito quem fazia lembrar as questões não aceitas no processo de invenção do grupo. Cultuava-se no grupo uma espécie de pluralidade, mas sustentada por uma ideia de normatização da própria surdez que, obviamente, ofuscava as diferenças.

O grupo de alunos provocava, tal qual os considerados colonizadores, a mesma divisão binária “nós-eles”, ou “*west/rest*” (HALL, 2003). Nesses moldes, incluía excluindo, ou capturando o outro segundo os seus interesses (BACKES, 2005). “O outro surdo” era aceito, mas como alguém a ser tolerado (SKLIAR, 2003), e nesse sentido tolerar não é aceitar. É dizer para o outro que apesar de não aceitar a sua diferença irá conviver com ela, o que denota superioridade para quem toma essa posição e inferioridade para o sujeito olhado pela tolerância, pois não é valorizado no/pelo grupo.

A interpretação de que o grupo poderia tornar-se homogêneo também sobressaiu no grupo focal, retratados pela exigência de fidelidade linguística no grupo, ou seja, prevaleciam as sugestões de que todos utilizassem a língua de sinais, realçando assim o controle e a fixidez com que o grupo tentava conduzir as suas práticas. Isso ficou explícito no posicionamento de S6: [...] *eles (os colegas) dizem que a minha fala é feia. Mas eu falo na minha casa, porque a minha família é toda ouvinte*” (S6).

Stuart Hall (2003) chama atenção para o perigo da absolutização dos valores que conformam e distinguem uma comunidade, porque substituem o diálogo que deve estar presentes nos arranjos e rearranjos culturais. Essa postura pode fazer vigorar um “absolutismo étnico” ou a busca de uma “hegemonia cultural” (HALL, 2003) que pode conduzir à segregação, à discriminação, à violência, etc.

Nas colocações apareciam contradições na forma de lidar com a questão da comunidade, porque prevalecia uma noção de comunidade surda que só contemplava pessoas que vivessem sob a égide das mesmas opiniões. Atentando para essas ideias cabe indagar pelo caráter ontológico da intersubjetividade da comunidade (RABUSKE, 2003), pelas diferenças, fenômeno que “não deve ser entendido como um estado indesejável, impróprio, alguma coisa que mais cedo ou mais tarde se voltará para a normalidade” (BHABHA, 2007, p. 19).

Cabe ressaltar que na formação desse elo comunitário estabelecido, os alunos inseriam pessoas ouvintes que se identificassem com os surdos e com os argumentos disseminados sobre a surdez, principalmente sobre a “cultura surda”. Nesse circuito, além dos pares surdos, os sujeitos inseriam os intérpretes que os acompanhavam na mesma Instituição e as pessoas da família que também marcavam presença na Instituição, ainda que esporadicamente.

Nessa direção, as ressalvas sobre a comunhão dos sujeitos ao pensamento que reinava no grupo evidenciavam-se nas colocações dos alunos: *os intérpretes fazem parte da comunidade surda porque eles também defendem a causa surda (S3). Na família dos surdos tem gente que faz parte da comunidade surda, porque já sabe a língua de sinais e defende a causa surda (S7).*

As questões postas revelaram, também, indícios da relação que esses alunos mantinham com as pessoas ouvintes, dando margem ao terceiro indicador da categoria ambivalência na relação entre pares – o revide ao ouvinte.

### c) REVIDE AO OUVINTE

Nesse indicador sobressaíram atitudes, concomitante, de aceitação-rejeição e de represália das pessoas surdas em relação às pessoas ouvintes. Cabe dizer, inicialmente, nesse contexto, que as comparações entre surdos e ouvintes eram recorrentes no grupo, marcando a dicotomia aceitação-negação. Isso ficou claro, tanto nas observações, quanto no grupo focal quando os alunos surdos faziam alusões às pessoas ouvintes.

**O ouvinte se emociona com música, diz que tá apaixonado, fecha os olhos para dançar, surdo não. Surdo não faz isso, mas vai atrás do trio<sup>9</sup> igual ao ouvinte.** Na micareta<sup>10</sup>, o surdo vai correndo atrás do trio, mas não escuta nada, mas sente a vibração, mas fica alegre, namora, bebe, **tudo igual, somos iguais (S9)**

Entendeu-se que, a princípio, as comparações feitas em relação às pessoas ouvintes revelavam atitudes de agência (BHABHA, 2007), ou seja, o intento dos alunos de mudarem o status de inferioridade, imputado às pessoas com surdez nas “tramas e dramas” das experiências vividas no percurso histórico (MOURA, 2000). Inferiu-se que essa poderia ser uma forma de requisitar igualdade político-social para esse segmento, o que denotava

<sup>9</sup>Referia-se ao trio elétrico, nome dado, no Brasil, a um caminhão adaptado com aparelhos de sonorização para a apresentação de música ao vivo. Os artistas se apresentam cantando samba, frevos, achés, pagodes e outros ritmos. Muito utilizado e valorizado na Bahia.

<sup>10</sup> Denominação dada ao carnaval fora de época, no Brasil.

autonomia e certo posicionamento político. Porém, na sequência desse mesmo raciocínio, outras formas de se referirem aos ouvintes foram revelando-se nas explicações dos alunos:

**Temos que estudar para avançar, não podemos deixar que só os ouvintes consigam as coisas. Os ouvintes estão nas universidades; vejam quantos surdos têm na Universidade! São poucos. [...] Se vocês não se esforçarem os ouvintes tomam o nosso lugar. Vocês querem isso? (S10).**

Percebeu-se que ia se engendrando, de forma paradoxal, um clima de disputa em relação às pessoas ouvintes. Depoimentos dessa ordem mereceram destaque porque, na maioria deles, aparecia a figura do ouvinte, como “o outro aceito” “o outro a ser copiado”, simultaneamente à ideia de que era também o “outro a ser rejeitado”.

Essas ideias foram interpretadas pelos pressupostos de Fanon, aos quais Bhabha (2007) se apóia para falar do “sonho de inversão” do colonizado. Nesse sentido, colonizados e colonizadores estão atentos à posição que ocupam nos grupos sociais. Os alunos surdos que se sentiam “colonizados” pelos ouvintes, paradoxalmente, os tomavam como referência, deixando em evidência o desejo de avançar no aprendizado e colocar-se na mesma condição.

Também era observado que paralelo a esse desejo os alunos surdos valorizavam a posição que ocupavam, ou a “posição de surdos culturais” tomando-a como um campo de luta: *tenho orgulho de ser surdo*, *tenho a minha cultura (S1)*; *no dia do surdo vamos usar a fita azul, para defender a nossa causa (S6)*. A própria surdez a condição social que desfrutavam era o espaço de luta, por isso o desejo de manter também essa condição apesar de, paradoxalmente, ter o “outro-ouvinte”, não aceito, como “referente social”.

Na mesma trilha, notava-se que junto ao “orgulho surdo”, manifestado, aparecia uma “atitude de revide representada por represália ao ouvinte”, o que pode ser interpretado, em termos pós-coloniais, como um desejo de vingança do colonizado em relação ao seu suposto colonizador (BHABHA, 2007). Isso pode ser visto nos posicionamentos a seguir:

[...] aqui têm pessoas que querem copiar os ouvintes. Não estão lembrando o que os ouvintes fizeram com os surdos. Acho muito errado (S9).

[...]. por que temos que viver o tempo todo obedecendo aos ouvintes? Nada disso! O surdo tem direitos. Não vamos mais ficar fazendo o que o ouvinte quer. Esse tempo já passou! [...] O ouvinte discrimina os surdos, fez o surdo sofrer, por isso o surdo fica desconfiado do ouvinte. (S6).

As atitudes de revide centravam-se nas oposições binárias surdo-ouvinte, denotando uma cultura de oposição, sem a atenção para outras questões que deixam pessoas surdas e ouvintes em situações desfavoráveis, a exemplo de questões de gênero, sexualidade, classe

social, dentre outras. Essas questões mostravam-se no próprio grupo, antepondo-se à surdez, mas ficavam invisíveis por conta da exacerbação dada a esse fenômeno em si.

As atitudes de revide eram geradas sem uma devida problematização, trazendo de alguma maneira efeitos negativos, porque a preocupação em demarcar o grupo, o essencializava, e, assim, o revide, ao invés de criar subjetividades que emancipassem os sujeitos, como prevê Fanon (2010), os afastavam dos ouvintes: “*os ouvintes falam mal dos surdos. Eles têm muita raiva do surdo. Eu gosto dos ouvintes, aprendo com eles, mas eles não gostam dos surdos* (S9).

Sob a ótica que vem sendo analisada, faltava, nesse contexto, uma atitude intervalar que ajudasse a perceber que somos todos sujeitos sociais que se fazem e se refazem, com base em processos de hibridização (BHABHA, 2007). Creio que seria importante para os alunos entenderem o poder sob uma perspectiva mais oblíqua (CANCLINI, 2008), para saírem desse estado de alerta, que, permanentemente, lhes deixavam com um olhar desconfiado em relação às pessoas ouvintes, por absorverem-no como “colonizadores perversos” na história da surdez.

Cabe assim problematizar a linearidade sob a qual a história da surdez era repetida entre os alunos. Não parecia existir a compreensão de que a via é dupla e que essa dinâmica estava evidente nas iniciativas do grupo quando divulgavam a língua de sinais, tanto na escola quanto em diferentes espaços da cidade; quando exigiam que a família aprendesse a língua de sinais; quando deixavam à mostra os seus cartazes e murais no CAP, ressaltando as especificidades surdas; quando demarcavam um espaço socioeducacional para as suas atuações, dentre outras iniciativas. Assim, o encontro entre as diferenças, seja entre surdo-surdo, ou entre surdo-ouvinte, é um lugar de junção, de subversão, de ambivalências, de conflitos, mas esses conflitos não devem ser lidos como fonte de segregação, porque “os outros” não precisam “ser os mesmos”, em nenhuma situação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante os resultados e discussões, apresentadas, fica a compreensão de que os essencialismos culturais podem produzir efeitos perversos. Ainda que sejam utilizados como estratégias, em geral, acabam promovendo as mesmas lógicas discriminatórias e de segregação que as minorias tentam combater.

Seguindo ainda esse itinerário discursivo, entende-se que as relações entre pares que fertilizam subjetividades mais dialógicas não se dão naturalmente, somente pelos encontros

ou pela inserção em determinados grupos ou lugares, mas requer um aprendizado para se negociar as diferenças. Assim, parece imprescindível entender que a união pela surdez, tão somente, não dá conta de mostrar o valor positivo das diferenças e, ainda, que os sujeitos pesquisados precisam abrir-se para a alteridade para não correrem o risco de silenciar “as vozes” dos seus pares já, tradicionalmente, oprimidas pelo contexto sociocultural mais amplo.

Nesse sentido, a escola precisa afastar a “pedagogia do outro como hóspede que tenta dar voz ao excluído para torná-lo o mesmo, e para dizer sempre as mesmas coisas” (SKLIAR, 2002). Deverá ainda contribuir para que as diferenças não se transformem em entraves nas relações entre pares. É importante que nas propostas escolares tal perspectiva seja considerada, para que as escolas possam configurar-se como inclusivas “[...] livres das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade”.(MIRANDA, 2012, p. 127).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BACKES, José Licínio. **Negociação das Identidades/Diferenças Culturais no espaço escolar**. Rio Grande do Sul: São Leopoldo, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003

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

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. (3ª d) São Paulo: Edusp, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOURA M. C. de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro:Ed.Revinter LTDA., 2000.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERLIN, G. T. T; MIRANDA W. de O. **O narrar e a política.** In revista Ponto de Vista nº 5, p.217-226. Florianópolis, 2003.

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

RABUSKE, E. A. **Antropologia Filosófica: um estudo sistemático.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** In revista Educação e Realidade. Porto alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

RABUSKE, E. A. **Antropologia Filosófica**: um estudo sistemático. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. **Marcadores culturais surdos**: quando eles se constituem no espaço escolar. In: *Perspectiva*, v. 24, n. Especial. Florianópolis, jul./dez. 2006. p. 81-100.