

Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas

Multiculturalism and the field of deafness: dialoguing on the identities and cultures of deaf people

Aline Cleide Batista

Mestre em Educação pela UFRN, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem trabalhos escritos nas áreas de formação de professores e coordenação pedagógica. Atualmente, está inserida no Grupo de Pesquisa sobre Multiculturalismo e pesquisa sobre as questões relativas a surdez, em um diálogo com as questões multiculturais. Atua como Professora substituta no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

E-mail: alinecleide@yahoo.com.br

Ana Canen

PhD em Educação pela University of Glasgow. Tem Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui inúmeras publicações e realiza pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores.

E-mail: acanen@globocom

Artigo recebido em 31 de agosto de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica que visa discutir a surdez, as culturas e identidades surdas a partir do campo do multiculturalismo. Nesse sentido, destaca conceitos centrais para a discussão: multiculturalismo, como movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também em outras áreas; a Cultura, como teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza; identidade, enquanto provisória e contingencial; a surdez como diferença política e cultural e os surdos como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais, em uma perspectiva bilíngue. No primeiro momento, construímos uma reflexão sobre a perspectiva multicultural; logo a seguir, discutimos algumas compreensões acerca da surdez e da pessoa surda, bem como refletimos acerca da identidade(s) e da cultura(s) surdas(s). Por fim, apresentamos algumas

considerações, tensões e inquietações que perpassam esse diálogo.

Palavras-chave: multiculturalismo, diferença, cultura (s) e identidade (s) surdas

ABSTRACT

The present study presents a bibliographical research that intends to discuss deafness, as well the cultures and the deaf identities through the multicultural lenses. It highlights the main concepts for the discussion, namely: multiculturalism, understood as a theoretical, practical and political movement that aims to give answers to the challenges of cultural plurality in the academic fields, including that of education; culture, understood as a net of meanings in which the subjects both establish and interpret their social and natural relations; identity, viewed as a provisionary and contingencial entity; deafness, understood as a political and cultural difference and the deaf people as individuals that construct their identities within

the Sign Languages, in a bilingual perspective. In order to do so, firstly we discuss the multicultural perspective. Then, we present some understandings referring to deafness and to the deaf people, as well as to deaf identities and cultures. Finally, we end up suggesting some reflections and pointing to some tensions and misgivings that underlie the present dialogue.

Keywords: multiculturalism, difference, culture (s) and deaf identities.

INTRODUÇÃO

Neste texto, levantamos algumas compreensões sobre o multiculturalismo, refletindo sobre as discussões acerca da(s) cultura(s), identidade(s) e do campo da educação de surdos, ou de uma possível/provável cultura surda, destacando, assim, alguns conceitos que passarão essa reflexão. Buscamos referência em estudos da área para uma ancoragem teórica: **O multiculturalismo**, como movimento teórico e político que busca resposta para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também em outras áreas (CANEN, 2002; CANEN & CANEN, 2005; CANEN & SANTOS, 2009); a **Cultura** como teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza (GEERTZ, 1998); **identidade** enquanto provisória e contingencial, compreendendo que o que existe são processos de identificação e que cada identidade é o que é somente por meio das diferenças em relação a todas as outras, portanto o conceito de identidade como uma construção histórica, múltipla e mutável (HALL, 1997); a concepção de **surdez como** diferença política e cultural e dos **surdos** como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais - **perspectiva bilíngue-bicultural** (BEHARES, 1993; SKLIAR 1998). Com o objetivo de refletir acerca da(s) identidade(s) e cultura(s) surda(s), dialogando com a perspectiva do multiculturalismo, apresentamos o trabalho estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos uma breve reflexão sobre a perspectiva multicultural; a seguir, discutimos algumas compreensões acerca da surdez e da pessoa surda, bem como refletimos acerca da identidade(s) e da cultura(s) surda(s). Por fim, apresentamos algumas considerações, tensões e inquietações que perpassam esse diálogo.

ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE CULTURA, IDENTIDADE E MULTICULTURALISMO

A discussão acerca do conceito de cultura tem, cada vez mais, conquistado espaços nas questões das ciências sociais e, em particular, na educação. Parece que os autores substituem o foco da economia pela cultura.

Ultrapassando a compreensão de cultura como mero reflexo da estrutura econômica, ou ainda como conhecimento sócio e historicamente construído e repassado entre gerações, a cultura passa a representar uma condição constitutiva da vida social, assumindo maior relevância na organização da vida em sociedade e na constituição dos seus atores.

Esse momento, no qual a cultura ganha um significado mais expressivo e se destaca como necessária na análise e compreensão das organizações sociais é, também conhecido pela expressão “centralidade da cultura”. Hall (1997), ao refletir sobre a forma como a cultura está presente no nosso cotidiano, anuncia que a referida expressão é usada para indicar “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente em vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina.” (HALL, 1997 p. 5).

Essa valorização da cultura acontece pela “mudança” de significados que são atribuídos ao termo, passando a ser concebida como um conjunto de representações dadas pelo ser humano. Desta forma, os seres humanos, como seres interpretativos e instituidores de sentido, são seres de ação social e de cultura. O significado da ação social, tanto para os que a praticam, como para os que a absorvem, se dá através dos muitos e variados sistemas que são utilizados na definição dos significados atribuídos às coisas, assim como para regular e codificar a conduta de uns para com os outros. A cultura é, portanto, pública, ou seja, “embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta”. (GEERTZ 1978, p 20).

No pós-modernismo, a cultura torna-se central e são os discursos que constroem os sujeitos. É neste sentido que a virada cultural amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Dentro deste paradigma não há uma realidade (de fato) fora do discurso. A realidade não existe *a priori*, ela é sempre concebida pela linguagem. Portanto, trata-se de buscar compreender como os sujeitos estão significando as práticas, bem como os significados atribuídos aos discursos presentes nestes espaços de significações. Isto porque o “significado surge, não das coisas em si - ‘a realidade’ - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.” (HALL, 1997 p. 10).

Estes sistemas e códigos são carregados de sentidos que orientam nossas ações e nos permitem interpretar significativamente ações alheias. Hall (1997) diz que são estes sistemas e códigos tomados em seu conjunto que constituem nossas culturas, contribuindo para

assegurar que toda ação social é cultural e que todas as práticas sociais, por serem imbuídas de significados, são práticas de significação. Assim entendida, a “cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, P. 10).

A discussão acerca da representação da identidade é recorrente para os que estudam o multiculturalismo, constituindo-se como uma categoria de análise. Pensar em multiculturalismo é, antes de mais nada, pensar nas identidades plurais que perfazem as sociedades, lembrando que essas identidades são sempre múltiplas, provisórias e contingentes. Essas identidades são construídas por sedimentações das diferentes identificações que vivenciamos ao longo do tempo e acabamos por concebê-las “como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997, P. 8).

O multiculturalismo, na perspectiva crítica, tem, por foco, as questões das lutas políticas envolvidas nas relações das classes dominantes sobre os dominados, contrapondo-se ao processo de exploração e opressão de grupos favorecidos economicamente sobre as classes menos favorecidas, buscando, assim, a transformação da realidade. Portanto, para os teóricos da teoria crítica, a cultura é entendida como um espaço de luta pela superação ou preservação de desigualdades sociais.

McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo crítico avança e se diferencia do multiculturalismo conservador/empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Isso porque os multiculturalistas conservadores trabalham com a negação da igualdade cognitiva de todas as raças, identificando as minorias mal sucedidas como portadoras de bagagens culturais inferiores e de carência de fortes valores de orientação familiar. Desta forma, justificam que o fato de serem mal sucedidos é culpa deles mesmos, justamente por essa carência “natural” de aparatos mais elaborados, condenando-os a essa inferioridade permanente.

Nesse sentido, podemos encontrar uma grande polisssemia em relação ao termo multiculturalismo. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. No multiculturalismo folclórico as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos. O multiculturalismo crítico propõe questionar a cultura dominante enquanto busca a emancipação

dos sujeitos. Já a perspectiva do multiculturalismo interativo ou pós-colonial propõe a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, reconhece que as identidades não são puras e que existe a necessidade de reconhecer a diferença dentro das diferenças. Reconhece que vivemos em processos de hibridização cultural, onde culturas se relacionam, identidades se cruzam e estão sempre em movimento.

TECENDO OLHARES ACERCA DO MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo é compreendido como corpo teórico e campo político e se constitui em uma resposta a sociedade contemporânea que é por excelência multicultural no sentido de apresentar um caráter plural de culturas. Assim, representa uma ruptura epistemológica com o projeto de sociedade monocultural e homogeneizada, valorizando e dando respostas à diversidade cultural. O multiculturalismo, na área da educação, pode ser considerado como campo teórico e político de conhecimentos que tem, por foco, o olhar sobre o múltiplo, o plural e todos os grupos, inclusive os que são “marginalizados” pelas relações de poder envolvidas nos contextos sociais em que interagem diferentes identidades. Assim, a educação multicultural teria como fio condutor de suas ações e proposições a busca por respostas e alternativas para a incorporação desses grupos, no cotidiano escolar. A postura multicultural na educação é caracterizada por assumir o desafio de buscar entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados. Ancorado nesta concepção, o multiculturalismo parte para o enfrentamento do fracasso escolar que, no contexto da educação brasileira, tem insistido em atingir as parcelas da população mais “necessitada”. Desta forma, o foco central do multiculturalismo é o de:

entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais, (...) buscando caminhos alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios a preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos.” (CANEN, 2008, p.60).

Assim entendido, o multiculturalismo, no contexto educacional, mais que trabalhar a questão da diversidade cultural, enquanto culturas a serem caracterizadas e estudadas como conteúdos escolares, enfatiza o questionamento acerca dos contextos histórico-sociais em que essas significações foram construídas. Questiona, pois, a própria construção da diferença e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles tidos como diferentes, no contexto de sociedades que

são, por excelência, desiguais e excludentes. Optar pela perspectiva do multiculturalismo crítico significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções discursivas.

Para tanto, a educação multicultural irá focalizar, além da diversidade cultural e identitária, os processos discursivos nos quais as identidades e culturas são formadas. Portanto, a visão multicultural,

Não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que fabricam essas identidades e essas diferenças buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. Dessa maneira, a própria identidade é objeto de análise do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN, 2007, p. 95).

Conforme falamos anteriormente, a discussão acerca das questões identitárias perpassa o discurso daqueles que se propõem organizar um estudo multicultural. Ao tratar da questão da identidade, Canen & Canen (2005) argumentam que o multiculturalismo aborda uma pluralidade de identidades que podem ser individuais, coletivas e institucionais e que cada uma é construída dentro de contextos específicos, segundo as experiências vividas e os significados que são dados a essas experiências. Compreendendo que essas identidades estão sempre em movimento e construção, é necessário que sejam valorizadas e reconhecidas como provisórias. Assim, entendem a identidade individual como aquela que é constituída na pluralidade dos marcadores - de gênero, raça e classe social - que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos. A identidade coletiva refere-se a algum marco que, em algum momento, foi central na construção de sua história de vida. Já a identidade institucional se refere ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, em um universo em que coabitam e se embatem as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição a ser construído.

Conforme já mencionado, podemos encontrar diferentes terminologias/tipos de multiculturalismo. Também são múltiplos os significados dados a essas nomenclaturas. No campo da educação e, mais especificamente, no currículo, podemos perceber a existência

de três enfoques principais: o multiculturalismo folclórico, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo pós-colonial.

No multiculturalismo folclórico, identificamos, no currículo escolar, as festas, os ritos, as datas comemorativas, as formas de pensar e sentir de diversos povos, etnias, raças, classes sociais e religiões, sempre trabalhadas em seus aspectos exóticos. No multiculturalismo crítico, identifica-se em que medida o currículo tem promovido o questionamento das relações de poder entre as culturas, interrogando a própria história na qual algumas culturas se hegemonizaram em detrimento de outras, de maneira a desafiar estereótipos e propor práticas pedagógicas que deem voz aos silenciados. Para tanto, busca-se perceber e desafiar as raízes históricas de preconceitos e discriminações dentro das identidades de raça, etnia, gênero, classes sociais e outras. Já no multiculturalismo pós-colonial, há a necessidade de se reconhecer que as identidades não são puras, mas híbridas, ou seja, diferentes identidades se relacionam formando novas identidades e culturas, que também se modificam e, assim, permanecem em constante transformação. O foco está em se compreender as diferenças dentro das diferenças, de modo a não congelar ou essencializar as identidades coletivas. Esta perspectiva focaliza, também, o papel da "linguagem, dos discursos na construção e na reconstrução dessas identidades, entendendo-se o currículo como artefato cultural constituído de discursos que formam realidades que podem reproduzir discriminações ou, ao contrário, valorizar a diversidade." (CANEN, 2009, p. 82).

É importante, que estejamos alertas quanto aos perigos no tratamento das culturas abordadas no multiculturalismo folclórico, ao tratar as culturas e identidades de forma essencializada, sem questionar a construção histórica dessas diferenças. Um currículo que seja abordado sob essa concepção, embora reconheça a diversidade cultural, trata, de forma parcial, as questões referentes a diferença, identidade e cultura. Ao essencializar as identidades culturais, pouco contribui para a discussão da hegemonia exercida por alguns grupos dentro das relações de poder e dos processos de construção de significação que ocorrem nas relações sociais e culturais. Não provocando qualquer desafio que leve ao questionamento dos preconceitos e estereótipos, limita-se à valorização da diversidade cultural entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é apenas uma "extensão" ao currículo, impregnando-o com noções da cultura e dos seus ritos, tais como a comemoração de datas especiais, como "dia da consciência negra", "dia do índio", "semana do folclore", dentre outros.

Tal perspectiva deixa de fora aquilo que seria fundamental na construção de um currículo crítico multiculturalmente orientado, pois o mais importante seria o desafio e questionamento para que se possa compreender em que conjunturas foram criadas situações de vantagem de um grupo enquanto outro foi subalterado/oprimido. Assim, é negligenciado o fato de que estas situações são constituídas em contextos que são histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, portanto, passíveis de serem questionadas e transformadas. Permitem, portanto, que os critérios usados para justificar a superioridade de indivíduos e grupos em relação a outros sejam naturalizados.

Sobre essa questão, McLaren (2000) provoca e propõe um desafio aos que estão tratando do campo do currículo, enfatizando que é necessário ultrapassar o debate em torno do politicamente correto e tornar o assunto da diferença seriamente discutido, de forma a desafiar as críticas que negam a diferença, realizadas pelos multiculturalistas conservadores. Desta forma, alerta que, ao focalizarmos meramente a diversidade, estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupam os contextos dos privilégios sociais. Reformas curriculares exigem que se interroguem as pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares com respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual; que se reconheça que grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental. Significa, também, afirmar as vozes das pessoas oprimidas e dar, aos marginalizados e aos sem poder, uma opção preferencial. Finalmente, “precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos.” (MCLAREN, 2000, p. 146).

Um currículo multiculturalista crítico pode ajudar os educadores a questionar as situações nas quais seus alunos são colocados em posições diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas. Assim, mais que identificar tipos de culturas presentes no contexto das salas de aulas, trata-se de trabalhar essas diferenças enquanto possibilidade de compreensão das influências que as produziram, exercidas pelas forças econômicas e pelas relações de poder na produção das identidades culturais.

Não se trata de identificar e essencializar identidades e culturas, mas de compreendê-las como diferentes na relação entre elas. Nesse sentido, favorece-se a construção de uma política de consolidação de alianças, permitindo que se sonhe juntos, incentivando a solidariedade que se desenvolve com liberdade e democracia, que vai além da postura alienante de situações mera-

mente pontuais na celebração da diversidade. Sonhar junto não significa dizer que todos estão igualmente situados pelos mesmos marcadores, ou que tenham se unificado e que a superação das diferenças se totalizou. Significa que, em alguns aspectos da vida, existem objetivos comuns.

Embora seja reconhecida a importância significativa dos estudos do multiculturalismo crítico no campo do currículo, algumas críticas já são levantadas. Posturas pós-coloniais afirmam que é necessário ir além do desafio aos preconceitos, enfatizando que é necessário buscar perceber, através da linguagem e dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Deve o multiculturalismo, sob essa abordagem, buscar desessencializar os discursos, procurando identificar expressões de significados preconceituosas e marcas da linguagem que estejam imbuídas de significações essencializadas no modelo ocidental, masculino, branco, falante e heterossexual.

Canen (2007) vai denominar essa última perspectiva como a do multiculturalismo crítico em uma versão pós-colonial, propondo que seu significado é o de desafio à naturalidade com que normas e diferenças se colocam na sociedade. É justamente a desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, que ratificam a importância de ir além da denúncia. Nesse sentido, “visa a desconstruir as propostas curriculares, analisando-as como ‘discursos’ construídos a partir de determinadas visões de mundo (...) trata-se de compreender que as identidades não são puras e que existe a necessidade de se compreender as diferenças dentro das diferenças”. (CANEN & SANTOS, 2009, p.64 - 65).

Embora algumas limitações sejam reconhecidas e pontuadas em determinadas perspectivas multiculturais, Canen & Santos (2009) argumentam que a escola deve passar pelos três enfoques multiculturais – o folclórico, o crítico e o pós-colonial - mesmo que conflitantes entre si, objetivando promover a formação de sujeitos valorizadores da diversidade cultural e dispostos à inserção em um mundo plural em constante transformação. Neste aspecto, torna-se primordial que, no mundo contemporâneo, saibamos lidar com as diferenças existentes nos múltiplos contextos que, por sua vez, são também diferentes.

Para os que pensam o multiculturalismo na perspectiva crítica e pós-colonial, o professor deve ser encarado como um verdadeiro pesquisador em ação, questionador e desafiador de modelos hegemônicos da cultura, em favor de uma educação que esteja preocupada em desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade cultural, criticar as desigualdades sociais e culturais e reconhecer as diversas identidades presentes no cotidiano escolar.

A PESSOA SURDA: TRANSPONDO O DISCURSO DA DEFICIÊNCIA À DIFERENÇA

Conforme vem sendo discutido ao longo desse trabalho, a compreensão acerca da identidade e da surdez acontece em espaços de fronteiras, de deslizamentos de significados e de ocupação de lugares, ou seja, em lugares móveis e em contínuo processo de construção e desconstrução. Nesse sentido, com o intuito de refletir sobre diferentes representações atribuídas à surdez, a partir da perspectiva multicultural anteriormente discutida, focalizamos as abordagens da surdez que a tratam ora como *diferença*, ora como *deficiência*. Isso porque consideramos que a forma como nomeamos as coisas e os modos de designarmos terminologias, estão carregados de significados. Tais concepções estão atreladas a diferentes formas de olhar, vivências, conhecimentos diversos da sociedade e ao próprio imaginário social, daí ser importante refletir com/sobre essas diferentes formas de percepções. Portanto, focalizaremos o olhar para uma diversidade de conceitos e termos, que se localizam epistemologicamente em duas abordagens de análise, a saber: na patologia clínica – o termo **deficiente auditivo** – e, no campo da antropologia, com uma concepção sociocultural do fenômeno, representado pelo termo **surdo**, ou **pessoa surda**.

Nos estudos sobre a surdez pautados no campo clínico patológico, a questão da surdez é estereotipada pelo imaginário social como algo deficiente, de menos valia e patológico. Sob essa abordagem, o termo mais utilizado é o da deficiência, numa perspectiva da anormalidade, daquilo que está fora da regra, do padrão do que seria a normalidade biológica congênita. Assim, Behares apud Dorziat (2011) alerta para o sentido pejorativo que o termo deficiente auditivo carrega, refletindo uma visão médico-organicista. Nesta perspectiva, o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada e superada.

Para ilustrar essa perspectiva dos estudos da surdez no campo da deficiência, Dorziat (2011) apresenta quatro formas de classificação de deficientes auditivos (DA), e suas características. Resumidamente, destacamos: **DA Leve** (com perda de 20 a 40 dB): são pessoas consideradas desatentas e distraídas e costumam pedir para repetir as informações. Essas pessoas conseguem adquirir linguagem naturalmente e, em geral, chegam à escola, podendo concluir seus estudos sem demonstrarem sua deficiência; **DA Média ou Moderada** (com perda de 40 a 70 dB): para essas pessoas compreenderem a fala, é necessária uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. Geralmente essas pessoas precisam de apoio visual para o entendimento da mensagem; **DA Severa** (com perda de 70 a 90 dB): as pessoas só percebem voz muito forte e alguns ruídos

do ambiente familiar, sendo que a compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. **DA Profunda** (perda auditiva superior a 90 dB): o fato de não possuírem informações auditivas impede essas pessoas de identificar a voz humana. Não adquirem fala para se comunicar, devido à ausência de modelo. Nessa perspectiva de categorização de grau de deficiência, a pessoa é esquecida em suas possibilidades e só são levados em conta os padrões classificatórios que, nesta perspectiva, são considerados os mais importantes indicadores para a previsão do desenvolvimento da criança surda. Tais ideias apresentam-se em clara dissonância com a perspectiva do multiculturalismo, anteriormente discutida, uma vez que não levam em conta as identidades culturais das pessoas surdas e, ainda, acabam por reforçar a essencialização das diferenças.

Encontramos em Pedreira (2006) uma interessante discussão a respeito das significações conferidas às pessoas surdas. A referida autora identifica quatro formas de representação de alteridades deficientes, categoria na qual os surdos estão inseridos, que são representadas socialmente como: anormalidades, diversidade, diferença ou normalidade. Interessa-nos, aqui, pensar na perspectiva da anormalidade e da diferença. Nesse sentido, discute o conceito de norma e normalidade, sendo a anormalidade o desvio do padrão, daquilo que seria a norma e, assim, deveria ser corrigido e eliminado. Tal concepção está incorporada ao discurso da deficiência. Já a representação da alteridade na perspectiva da diferença aproxima-se mais do campo discursivo da negociação de sentidos do que nos atributos materiais. Propõe romper com o modelo clínico terapêutico, em que a surdez é definida como uma deficiência, um desvio da normalidade, e considerá-la como uma diferença política e cultural.

Behares (1993) chama a atenção para a necessidade de observarmos a surdez e a pessoa surda para além das questões orgânicas e físicas, propondo que essa questão seja abordada sob uma perspectiva sociocultural. Ele relata como as investigações atuais têm chamado a atenção para a multideterminação da surdez e para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é esta expressão utilizada pelo indivíduo surdo para se referir a si mesmo e aos seus iguais. Assim, a pessoa surda é definida como “aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado, e, portanto, deve construir sua identidade em termos dessa diferença para inserir-se na sociedade e na cultura em que nasceu”. (BEHARES, 1993, p. 40).

Nesse sentido, os estudos de Skliar (1998) vão apresentar diferentes potencialidades das pessoas surdas. Dentre elas, o autor destaca a potencialidade de desen-

volvimento de outras estruturas, formas e funções cognitivas, reguladas por um mecanismo de processamento visual das informações. Nesse sentido, a modalidade visual-gestual (podemos situar nessa modalidade a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS)¹, não só pertence à potencialidade linguística dos surdos, como também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos. Corroborando essa compreensão da importância da Língua de Sinais no processo de formação da pessoa surda, Kelman (2010) argumenta que “desbarbarizar a educação de surdos seria oferecer padrões educacionais eficientes, que deem conta, por exemplo, de oferecer a Língua de Sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos superiores.” (KELMAN, 2010, p. 94).

Nessa perspectiva, é muito importante considerar que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. Desta forma, a surdez é vista como diferença e não como deficiência, da mesma forma em que o surdo é visto como pessoa, que se difere do ouvinte, não simplesmente porque não ouve, mas porque tem suas especificidades nos processos de aprendizagem, com potencialidades psicossociais. No entanto, não podemos negar que a limitação auditiva é um dos fatores para a identificação das diferenças individuais da pessoa surda. “É igualmente inegável que a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio (gestual visual) acarreta consequências de ordem social, emocional e psicológicas, que vão além da perda auditiva.” (DORZIAT, 2011, p. 3).

Nesse sentido, compartilhamos com Pedreira (2006) quando problematiza o conceito de diferença, afirmando que não se trata de um sinônimo da palavra diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição natural da existência humana.

Ao contrário, as diferenças são aqui compreendidas como construções históricas e culturais produzidas “através de uma política de significação, isto é, por práticas de significação que são reflexivas e constitutivas das relações políticas e econômicas prevalentes” existentes (Ebert, apud McLaren, 1997:78). Assim sendo, ser negro(a), branco(a), surdo(a), ouvinte, homo ou heterossexual não são construções

naturais ou essencializadas, mas construções históricas produzidas em meio às relações de poder. (PEDREIRA, 2006, p. 69).

Assim, é importante que desconstruamos o discurso ideológico dominante construído nos moldes patológicos, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização”. Ao optarmos pelo termo Pessoa Surda estamos deslocando o discurso sobre a surdez ancorada na visão do déficit, na falta da audição para o discurso pautado em paradigmas da diversidade linguística e cultural, em consonância com os princípios do multiculturalismo que abraçamos, discutidos anteriormente, buscando romper com o discurso da deficiência e operar com o discurso político da surdez como diferença, uma vez que

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’; são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; existem independentemente da autorização, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade. (SKLIAR, 1999 a, p. 22).

Para tanto, tomemos por reflexão as palavras de Skliar que, ao prefaciá-lo Botelho (1998, p. 10), também aponta para outros elementos presentes na discussão da surdez como diferença:

Reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença supõe, no mínimo, estabelecer quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p. 10).

Concordamos com Skliar (1998) quando enfatiza a necessidade de nos deslocarmos das oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos e, também, nos afastarmos das nomeações relativas ao deficiente auditivo (e todos os seus sinônimos) para o uso do substantivo: Surdo. Nesse sentido, a mudança no discurso, nas representações que atribuímos aos termos Surdos e Surdez, poderá possibilitar uma melhor visibilidade dos múltiplos e diversos processos de identificação das pessoas surdas e, quiçá contribuir para que, com o discurso sobre a surdez rompedor da ideia de deficiência, a identidade surda possa ser

¹ Como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente enquanto língua

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

compreendida e vivenciada como diferença política e cultural. Afinal, como argumenta Skliar (1997, 33), “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”.

IDENTIDADE E CULTURA SURDA: ALGUMAS REFLEXÕES EM MEIO A VÁRIAS TENSÕES

Conforme anteriormente discutido, a identidade não é algo fixo ou essencializado, tampouco se trata de uma questão *sui generis*. Doutra modo, a identidade cultural surda é aqui pensada como um marcador cultural que constitui as identidades coletivas das pessoas surdas. Nesse sentido, os surdos são compreendidos como sujeitos históricos que constroem e reconstróem suas identidades a partir do conceito de surdez como diferença cultural e política. Assim, a compreensão da(s) cultura(s) surda(s) é balizada pelo referencial do multiculturalismo crítico, “isto é, a partir de uma compreensão de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade. Por isso, a cultura surda não é uma imagem atenuada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu contrário. Não é uma cultura patológica” (PERLIN, 1998, p. 51). Assim, reconhece-se que as formas de ver, perceber, estabelecer relações e valores se dão pela experiência visual, em meio às relações sociais de poder existentes.

Conforme Perlin (1998), a identidade cultural é compreendida como um conjunto de características que distinguem diferentes grupos sociais entre si, e a surdez como uma diferença política e cultural. Nesse sentido, as identidades surdas, embora múltiplas e em constante transformação, nunca se diluem, mesmo no convívio com os ouvintes. Ou seja, esse sujeito surdo, embora algumas vezes inconscientemente, está sempre em busca de sua identidade surda. Para Perlin (1998, 52), que é pesquisadora surda e está sintonizada com os estudos surdos na educação, “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.” Nessa perspectiva, argumenta que poderíamos identificar as pessoas surdas pelas diferenças que possuem, pois elas são de fácil observação. A partir da perspectiva multicultural da identidade e da diferença, a referida autora vai distinguir algumas categorias para as diferentes identidades surdas e pontua sete tipos de identificações culturais surdas: 1) Identidades Surdas Políticas – são identidades fortemente marcadas pela política surda, constituídas pelos surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita de forma variada, criam um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso e assumem uma posição

de resistência; 2) Identidades Surdas Híbridas – são os surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos; 3) Identidades Surdas Flutuantes – são os surdos que não possuem contato com a comunidade surda e vivem sob e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes; 4) Identidades Surdas Embaçadas – são os surdos que se encontram na representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural, não conseguem compreender a fala e nem têm condições de usar a Língua de Sinais porque não tiveram contato com a mesma, sendo vistos como pessoas incapacitadas; 5) Identidade Surda de transição – são os surdos que viveram sob a hegemonia da experiência ouvinte e tiveram contato tardio com a comunidade surda e com a experiência visual da Língua de Sinais; 6) Identidades Surdas de Diáspora – Estão presentes entre os surdos que passam de um país para outro, de um Estado para outro, ou mesmo de um grupo surdo a outro; 7) identidades intermediárias – o que determina a identidade surda é a experiência visual, no entanto, essas pessoas apresentam outro tipo de identidade pois sua captação de mensagem não se dá totalmente na experiência visual, ou seja, tratam-se de pessoas que, mesmo sendo surdas, levam vida de ouvinte e possuem dificuldades em encontrar suas identidades, pois não são nem surdos nem ouvintes. (PERLIN, 2011).

O estudo de Skliar & Quadros (2000), na mesma visão, alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade da diferença, sendo um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do outro. Os referidos autores tratam especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria linguística, bem representada em sua Língua de Sinais, como explicam, nos seguintes termos:

A questão está associada à Língua de Sinais – a língua que manifesta as formas de cultura surda. Obviamente que o que está sendo considerado ultrapassa a questão da língua, pois as experiências visuais refletem formas de ver o mundo. Mas é interessante notar que a linguagem é algo extremamente significativo na identificação e reconhecimento do ser, pois é através dela que muitas coisas são determinadas e reproduzidas. (SKLIAR & QUADROS, 2000, p. 49).

Portanto, podemos observar que toda a discussão acerca da identidade e da cultura surda passa pela compreensão da língua de sinais enquanto maneira singular de construir significados e estabelecer relação com o mundo e com ele mesmo enquanto sujeito que constrói e reconstrói sua identidade no interior dessa mesma língua. Essa percepção está em consonância com as palavras de Mignolo apud Oliveira (2000), quando aponta para o fato de a língua não estar fora do sujeito.

De fato, não podemos destituir o sujeito de sua língua, pois ele se constrói enquanto humano no interior dela. Por intermédio das teias de significados construídos pela e na língua, o sujeito constrói conhecimento e vivencia processos de identificação, continuamente, uma vez que,

a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos que vivenciam a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, apud OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Desta forma, a língua é um marcador cultural, identitário e político, sendo uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresentando um importante papel na luta política da comunidade surda. Para os que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para a consolidação das identidades e culturas surdas, pode ser considerada como simples gestos ou mímicas. Nesse sentido, as palavras de Quadros são bastante significativas, uma vez que enfatiza que,

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As Línguas de Sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS. (QUADROS, 1997, p. 119).

As Línguas de Sinais, dentre elas a Língua Brasileira, são naturais e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias). Como consequência do exposto, é possível dizer que as experiências visuais são intrínsecas às identidades e culturas surdas. Nesse sentido, podemos considerar que, assim como os ouvintes estabelecem suas relações e constroem seus significados no interior da língua oral, da mesma forma o surdo vai se constituir como sujeito no interior da linguagem de sinais. Nesse sentido, linguagem oral e linguagem de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem. (SKLIAR, 1998).

PARA NÃO CONCLUIR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com as abordagens apresentadas e discutidas, podemos observar que, no exercício de refletirmos acerca do reconhecimento de uma identidade e cultura surda, faz-se relevante recorrer às proposições do multiculturalismo, que nos ajudam a compreender o surdo não como um sujeito que precisa se enquadrar dentro de uma norma. Ao contrário, permitem-nos entender que sua diferença, para além dos aspectos físicos, se dá em um contexto de construção de significados e de luta política, na qual as forças hegemônicas de alguns se sobrepõem como a “norma”, tal como o ser branco, o ser homem, heterossexual, o ser ouvinte, tornando aquele que não se enquadra na referida norma em um marginal e deficiente. Nesse sentido, Candau (2010) nos alerta para o fato de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos, mobilizando a construção de identidades abertas, não fixadas em nenhuma raiz, mas que estão em construção permanente. O que significa que não podemos pensar em identidades como algo puro, pronto e/ou pré-definido, seja por questões biológicas, cognitivas, emocionais, ou por qualquer dos marcadores culturais que pertençam ao sujeito. Nesse sentido, a interculturalidade parte do princípio do direito “à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade”. (CANDAU, 2010, p. 99).

Compreendemos que, assim como o multiculturalismo folclórico trata a cultura de forma exótica, os surdos foram (e em alguns casos ainda são) vistos de forma muito genérica e desapropriada, em termos de suas identidades, sendo reduzidos ao aspecto da falta, do não ouvir. Outro aspecto que devemos ficar atentos se refere às imagens distorcidas e preconceituosas da pessoa surda, muitas vezes sendo referida como “o mudo da escola” (alguns recebem esse apelido), outras vezes sendo apresentada no contexto de frases estereotipadas, tais como “as bizarrices da velha surda” (programa de TV), dentre outras.

Doutro modo, é importante que possamos discutir a questão da surdez para além da questão patológica ou fonoaudiológica. Avançar para o campo das diferentes formas em que podemos significar o mundo e de como, neste caso, a questão da língua define as possibilidades de construção, pode avançar na valorização da diversidade, das diferenças, como preconiza o multiculturalismo. Quando, em um jogo cruel de negação, o surdo é obrigado a conviver em um mundo ouvintista, onde ele mesmo vive um papel de imitação desse modelo, ou quando há casos em que a família proíbe os surdos de

terem contato com outros surdos, sob o argumento de que se “acomodem” nestas relações e não avancem na oralização e na possibilidade de se portar como ouvinte, estamos no campo de uma visão monocultural que pouco contribui para desenvolver os potenciais dessas identidades coletivas.

Com essa reflexão sobre multiculturalismo e cultura surda, pensamos ser importante que possamos falar de Culturas de Pessoas Surdas. Que possamos nos referir a estas identidades como as de sujeitos que se relacionam com e no mundo, que participam das culturas ouvintes e que também possuem outras identificações, dentro do hibridismo que os caracteriza como pessoas, ao mesmo tempo, portadoras de marcos identitários de gênero, de classe social, de raça/etnia,

de orientação sexual, dentre outros e que, como identidade coletiva, caracterizam-se na sua construção de significados a partir do universo do visual e do próprio uso do corpo como forma de ser e conviver com o mundo e com o outro. Assim, a(s) identidade(s) e cultura(s) de um grupo surdo serão sempre multifacetadas e perpassadas por outras culturas, mas que têm sua especificidade, marcada pela força que o visual tem em suas expressões e representações de mundo, de si e do outro.

O presente ensaio buscou, portanto, articular a perspectiva multicultural à discussão da identidade surda e esperamos que possa contribuir para o debate que avance no desafio a preconceitos rumo à valorização do surdo na pluralidade cultural em que se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L. E. *Novas correntes da Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais*. Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. BRASIL.

CANAU, Vera M. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (3ª ed.)

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (orgs). *Todas as Cores da Educação*, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (org.) *Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____ & CANEN, Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27/12/2010.

_____ & SANTOS, Ângela Rocha dos. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

DORZIAT, Ana. *Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdeein.pdf>, Acessado em 04/12/2011.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, in: *A interpretação da cultura*, RJ: Editora Guanabara, 1998, p. 13 - 14.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; *Educação e Realidade*, vol.22, n.2, jul-dez 1997, p.15-46.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 105-157.

OLIVEIRA, Luis Fernandes. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2010 (cap 2; p 32-56)

PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro. *"Porque a palavra não adianta"*: um estudo das relações entre surdos e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.) *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. *As diferentes identidades Surdas*. Disponível em: http://www.feneis.com.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf. Acessado em 04/12/2011.

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

SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais da educação dos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade In: *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 25 (2), jul./dez. 1999.

_____ & QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5 (9), 2000, p. 32 - 51.