

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

**CULTURA SURDA E JOVENS:
DESAFIOS E IMPASSES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

GOIÂNIA – GO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

**CULTURA SURDA E JOVENS:
DESAFIOS E IMPASSES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

GOIÂNIA – GO

2012

Mendes, Waléria Batista da Silva Vaz.
M358c Cultura surda e jovens [manuscrito]: desafios e impasses
no espaço escolar / Waléria Batista da Silva Vaz Mendes. –
2012.

140 f. ; il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientador: Profa. Dra. Maria Tereza Canezin
Guimarães”.

1. Surdos – cultura. 2. Surdos – integração social. 3.
Surdos – educação. I. Título.

CDU: 008-056.262(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

CULTURA SURDA E JOVENS: DESAFIOS E IMPASSES NO ESPAÇO ESCOLAR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

Aprovada em _____ de _____ 2012

BANCA EXAMINADORA

.....
Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães (PUC/Goiás)

.....
Profa. Dra. Neuma Chaveiro (UFG)

.....
Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira (PUC/Goiás)

*Dedico este trabalho ao meu marido, Sérgio Vaz Mendes, cuja surdez me inspirou a buscar
as respostas que este trabalho indaga.*

*Às minhas filhas Isabella e Isadora, que não me acusaram no seu silêncio e sempre me
aguardaram com sorrisos largos.*

*Aos meus pais, Francisco Divino da Silva e Maria Batista da Silva, que nunca desanimaram
e sempre me incentivaram a buscar o conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), pela acolhida.

À professora Doutora Maria Tereza Canezin Guimarães, pela amizade, sabedoria, paciência e determinação com que me orientou nesses dois anos e meio.

À professora Albertina Vicentini, pela acurada revisão.

Aos colegas da turma 2010 do Curso de Mestrado em Educação, pela confiança e espírito de ajuda.

Aos componentes da banca examinadora, professores doutores Maria Tereza Canezin Guimarães, Neuma Chaveiro e Romilson Martins Siqueira, pela dedicação, revisão, interlocução e sugestões.

À Escola Estadual Colemar Natal e Silva, pelo apoio, confiança e estímulo à pesquisa.

À minha sobrinha Lídia e às minhas irmãs Valdirene, Valcilene, Valnéria e Wiviany, que bondosamente fizeram as primeiras leituras de minha produção.

Ao amigo Lucas Faria que de forma fraternal se dispôs a fazer a tradução necessária na dissertação.

E aos jovens surdos que prontamente se colocaram como interlocutores de minha busca por respostas.

A todos que de alguma forma me apoiaram nessa caminhada.

“Eu mesmo tenho frequentemente lembrado que, se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas.”

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta dissertação de mestrado faz parte da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Analisa um agrupamento de onze jovens surdos do Ensino Fundamental, no espaço educativo da Escola Estadual Colemar Natal e Silva, situada no Setor Aeroporto, em Goiânia – GO, buscando apreender as suas características enquanto grupo com modo de vida (*habitus* e estilo de vida), num movimento de afirmação de uma cultura específica – a Cultura Surda. Utiliza os métodos da pesquisa qualitativa, como observação direta, entrevistas individuais e grupo de debates. O seu referencial teórico principal é constituído dos seguintes autores: Pierre Bourdieu (1998), Canezin Guimarães (2002), (2007) e (2008), Veiga-Neto (1992), (2002), Hall (1990), (1992), (2000) e (2005) e Wrigley (1996); Silva (1997) e (2003), Behares (2000), Skliar (1998), Sá (1999), (2004) e Perlin (2006-2009). Apresenta a realidade dos alunos a partir de sua classe social, espaço, condição juvenil e língua e discute os múltiplos processos de representação e marginalização que são impostos e constituem a comunidade surda, especialmente em relação à família, à escola, à autopercepção de si, aos movimentos de luta por direitos sociais e jurídicos, às redes sociais das novas tecnologias da informação, entre outros. Ênfase especial é dada à importância da Língua de Sinais nos relacionamentos, na constituição das identidades surdas, e, principalmente, na elaboração de uma Cultura Surda.

Palavras-chave: educação de surdos, *habitus*, Cultura Surda.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research Education, Society and Culture of Post- Graduation Program *Stricto Sensu* in Education, of Pontificia Universidade Catolica de Goias (PUC Goiás). Analyses a gathering of eleven (11) deaf youngsters, in the educational space of the school, Escola Estadual Colemar Natal e Silva, situated in Setor Aeroporto, im Goiania-Goias, seeking to apprehend their characteristics as groups in a lifestyle (*habitus* and lifestyle), in an affirmation movement of a specific culture – the Deaf Culture. Using qualitative researching methods, as direct observation, individual interviews, and group debates. Its theoretical referencial is constituted of the following authors: Pierre Bourdieu (1998), Canezin Guimarães (2002), (2007) and (2008), Veiga-Neto (1992), (2002), Hall (1990), (1992), (2000) and (2005) e Wrigley (1996); Silva (1997) and (2003), Behares (2000), Skliar (1998), Sá (1999), (2004) and Perlin (2006-2009). Shows the reality of the students by their social class, space, juvenil condition and tongue, also discusses the multiple processes of representation and marginalization that are imposed and as well part of the deaf community, specially related to family, school, self-perception, the fight movements for social and legal rights, to the social networks for new information between others. Special emphasis is given to the importance of the Sign Language in the relationships, deaf identity constitution, and mainly, in development of a Deaf Culture.

Key words: deaf education, *habitus*, deaf culture.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – JOVENS SURDOS NO ESPAÇO ESCOLAR	21
1.1 - Aspectos da Juventude.	21
1.2 - Escola como espaço social de convivência dos jovens surdos.	28
1.3 - Ser Surdo: uma identidade?	35
1.4 - Compondo os traços identificatórios dos jovens surdos pesquisados.	39
CAPÍTULO II – CULTURAS E CULTURA SURDA: IDENTIDADE, LINGUAGEM E <i>HABITUS</i>	49
2.1 - O Papel da Língua de Sinais na Constituição Social dos Surdos.	53
2.2 - Cultura e culturas: há especificidades na Cultura Surda?	56
2.3 - A Cultura Surda e a questão da diversidade.	61
2.4 - A Importância dos Estudos Culturais para a compreensão de uma Cultura Surda.	65
CAPÍTULO III – JOVENS SURDOS EM ESCOLARIZAÇÃO E A CULTURA SURDA	71
3.1 - Relação jovem surdo e família.	71
3.2 - A Juventude surda e as marcas da deficiência.	79
3.3 - Jovens surdos: processo de inclusão e a trajetória escolar.	82
3.3.1 - O problema da distorção idade/série em jovens alunos surdos.	84
3.3.2 - O papel da Língua de Sinais nos processos educacionais do jovem surdo.	86
3.3.3 - Jovens surdos e a relação entre comunidade escolar e comunidade surda.	90
3.4 - O encontro surdo – surdo como expressão da Cultura Surda.	93
3.5 - Jovens surdos e modos de apropriação do espaço virtual como lugar de relações.	96
3.6 - Relacionamento na/com a diferença.	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERENCIAS	105

APENDICES	116
APENDICE 1	117
APENDICE 2	119
APENDICE 3	121
APENDICE 4	123
APENDICE 5	125
APENDICE 6	137
APENDICE 7	139

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APNEE	Alunos Portadores de Necessidades Especiais
CEE	Conselho Estadual de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a investigar um agrupamento de jovens estudantes surdos como produtor de *habitus* e estilos de vida específicos, indagando se tal grupo é agente de uma Cultura Surda contraposta aos mecanismos vigentes de uma cultura legítima que se pauta por processos discriminatórios de exclusão social.

O meu interesse pelo tema começou quando da minha formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2001, e me levou a construir um trabalho de conclusão de curso com a temática: “Educação de Surdos: limites e perspectivas”. Durante meus estudos de pós-graduação em Psicopedagogia, ocorridos em 2003, também desenvolvi atividades de intervenção psicopedagógica junto a alunos surdos com déficit de aprendizagem e essas atividades culminaram em um artigo produzido ao final dessa especialização, intitulado “Alunos Surdos: desinteresse ou ausência de estímulos”. Em 2006, decidi cursar mais uma graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): um curso semi-presencial de Letras/LIBRAS, que me possibilitou conhecer ainda mais sobre os surdos e os seus processos de inserção social, porque trabalhamos tanto disciplinas que tratavam especificamente da Língua de Sinais quanto disciplinas que falavam do sujeito surdo e suas especificidades, como o seu processo de aquisição da linguagem, o processo de sua inclusão e sua relação com a sociedade. Antes e durante essa segunda graduação, frequentei também algumas matérias de pós-graduação *stricto-sensu*, tanto no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UFG quanto no Mestrado/Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), já com o firme propósito de entender melhor o universo do surdo e de cooperar nos estudos voltados a essa área.

Ainda é necessário destacar que sou professora de Língua de Sinais em universidades há mais de dez anos e também sou casada com um surdo.

Durante a realização do mestrado, de 2010 a 2012, solidificou-se em mim a possibilidade de pesquisar a Cultura Surda, sobretudo pelas discussões ocorridas na disciplina Cultura e Educação, quando surgiram as indagações: é possível falar em Cultura Surda? Será que os jovens surdos lidam com um tipo de cultura que se pode qualificar de específica? Se os jovens surdos tendem a formar agrupamentos com vínculos fortes entre seus membros, dado que essa fase da vida é um momento de decisão e de questionamentos em meio aos quais

estão questões sobre a constituição de identidade e subjetividade na sociedade, nesses agrupamentos juvenis existe, realmente, uma Cultura Surda?

As sociedades ocidentais estão permeadas de um ideário que reafirma constantemente os indivíduos como iguais na medida em que são portadores de padrões comuns e homogêneos que se encaixam nos parâmetros pré-estabelecidos dos modelos de normalidade. É possível falar em homogeneidade em meio a tantas desigualdades e diferenças? Veiga-Neto (1996), ao expor os limites dessa afirmativa em termos dos processos culturais, afirma:

(...) falar em homogeneidade não é tanto falar em indistinção entre as partes de um todo, senão é falar de partes que se associam, se complementam, se entrecrocaram, se conflitam, justamente porque, de origem comum, participam, cada uma a seu modo, de um mesmo todo (p. 253) .

O entendimento de que aqueles que vivem condições similares, comuns, participam cada um a seu modo de um contexto social em movimento é, de certa forma, um ponto de partida para se pensar quem é e como se processa a formação do jovem surdo. O homem não é uma ilha, vive em sociedade, criando e recriando culturas, o que exige intermediação de suas ações como agente social. Constrói *habitus*, estilos de vida e exercita ou não a condição de cidadania por meio de um conjunto de práticas sociais e culturais. Em específico, a inclusão ou não dos jovens surdos em sociedade tem implicações diversas de dimensões culturais e socioeconômicas.

Em relação ao jovem surdo, reafirma o senso comum que “*ele não fala*”. Essa assertiva necessita ser repensada. Do ponto de vista científico, as palavras produzem sentidos e não podem ser entendidas apenas como ferramentas. Se o são, são como instrumentos da razão: “o homem não apenas utiliza as palavras, mas ele *é* a palavra”, diz Larrosa (2001, p.137). De outro lado, as palavras são instituintes de culturas e se realizam na construção de sentidos das práticas culturais, o que as inviabiliza de poderem ser investigadas como uma entidade *em si*.

Ao nosso entendimento, o jovem surdo é um ser humano multifacetado¹. Quando tem acesso a uma língua, processos linguísticos e cognitivos torna-se capaz, produtivo e constituído de várias linguagens. Assim sendo, apresenta potencialidades para adquirir e desenvolver não somente processos gestual-visuais, mas também ler e (re) escrever o mundo

¹ Multifacetado, ou seja, possui uma identidade multifacetada, isto é, com recortes de raça, gênero, idade, escolaridade, dentre outros. (PERLIN, 2004)

ao seu redor. Isso significa pensar no surdo não reduzido ao chamado mundo surdo, mas como ser biopsicossocial.

Vários estudiosos, como Moura (1993, 2000), Quadros (1997), Goldfeld (1997), Sá (1999 e 2006), Skliar (1998-2000), Silva (1997 e 2003), Behares (2000 e 2004), Wrigley (1996), dentre outros, especificamente estudiosos da área dos Estudos Culturais², reafirmam a existência de uma cultura surda, através da qual se representam valores, crenças, costumes e língua específicos de pessoas surdas.

Destarte, torna-se necessário considerar dois pontos de vista diferentes: os argumentos que postulam a existência de uma cultura surda e os que afirmam não haver subsídios suficientes para uma assertiva como essa.

As interpretações elaboradas a respeito da cultura, nos termos de Bourdieu (1998), passam pelas disputas de poder e pela capacidade de impor uma visão de mundo social pelo monopólio de formas de fazer ver as diferenças e desigualdades sociais como se fossem legítimas. O mundo social é objetivamente constituído por inúmeras representações que permeiam subjetivamente a vida dos agentes sociais. Sendo assim, tais interpretações derivam, antes de tudo, da preocupação em submeter a essa forma legítima de fazer ver os elementos do cotidiano, a partir de um recorte arbitrário.

Só que aceitar a existência de uma "cultura surda", tanto no interior da comunidade surda quanto no interior do campo de pesquisas universitário, implica também assumir uma separação entre surdos e ouvintes. Tal afirmação implicaria referendar uma *divisão* social específica? Talvez. É por meio da constituição heterogênea dos grupos que se pode observar melhor a eficácia das representações que impõem esses princípios de separação social.

Para Kozlowski (2000), o surdo faz parte de uma cultura majoritária, mas, ao mesmo tempo, insere-se em uma cultura que o determina como sujeito de uma identidade específica, a surda.

O surdo seria bilíngüe e bi-cultural. O biculturalismo designa o conjunto de referências à história dos surdos, o conjunto de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para os ouvintes. É, portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social. A realidade e a legitimidade desta noção de cultura é objeto

² Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São também estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. Dentre os autores que trabalham nessa perspectiva podemos destacar Silva(1997) e (2003),Behares(2000), Skliar(1998), Sá(1999),(2004), Wrigley(1996), dentre outros.

de grandes críticas, algumas vezes com razão, porque muitos aspectos da cultura surda se apresentam mais como um sistema derivado da cultura dos ouvintes do que como uma cultura realmente original e autônoma. (KOZLOWSKI, 2000).

Skliar (1998) ressalta que o problema não é a surdez, não é os surdos, não é as identidades surdas, nem é a Língua de Sinais, mas as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre as identidades surdas, a Língua de Sinais, a surdez e os surdos. Segundo esse autor, "a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano".³ (p. 30).

Cabe ressaltar que há pesquisadores, como Bueno (1998), que criticam essa postura teórica na qual o mundo passa a ser dividido em cultura ouvinte (dominadora) e cultura surda (dominada). Na opinião do autor, a surdez não pode ser suficiente para tornar iguais dois sujeitos, como uma mulher, pobre, latino-americana, vivendo em uma pequena localidade rural e surda e um homem branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo. Não existiria cultura ouvinte e dominante, mas relações sociais contraditórias de dominação de classe, gênero e etnia, que atingem as camadas populares seja o sujeito deficiente ou não. Apesar de suas críticas à generalização do termo "multiculturalismo", o autor não aprofunda a discussão sobre se há ou não uma cultura surda e em que posição ele se coloca.

O mesmo autor ainda ressalta que o surdo não pode ser considerado excepcional nem patológico. Entretanto, sofre uma restrição (sensorial). Nesse sentido, assim como outros indivíduos pertencentes a diferentes minorias, o surdo deve ser considerado membro de uma comunidade que sofre restrições. De maneira que procura distinguir a surdez como condição e não como uma doença.

Na construção de argumentos que referenciam a existência de uma Cultura Surda, Lane (1992) ressalta que, além da língua, os surdos produzem uma literatura específica, têm uma história construída ao longo do tempo, produzem contos de fadas, fábulas, romances, peças de teatro, anedotas, jogos de mímica etc.

Esse debate aponta argumentos polêmicos e, nos seus limites, podem-se inferir certas considerações: os surdos não vivem isolados no mundo. Estabelecem redes de relações diversas e certamente enfrentam dificuldades de comunicação. Aprendem crenças, valores,

³ Um exemplo disso é dado por Sacks (1998) quando comenta a história da ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts (EUA). Nessa ilha, em razão de uma mutação, um gene recessivo posto em ação pela endogamia, uma forma de surdez hereditária, vingou por 250 anos a partir da chegada dos primeiros colonizadores, por volta de 1690. Em função dessa situação, toda a comunidade aprendeu a Língua de Sinais, havendo livre comunicação entre ouvintes e surdos. O autor ressalta que estes quase nunca eram vistos como surdos e certamente não eram considerados de modo algum "deficientes". Mesmo depois que o último surdo morreu, em 1952, os habitantes ouvintes preservaram a Língua de Sinais entre si e passavam involuntariamente para essa língua no meio de uma sentença, ou nela contavam piadas, "conversavam" consigo e até sonhavam.

modos de agir e sentir imbricados nos espaços sociais e culturais de que fazem parte. E, nessa perspectiva, é necessário considerar que o entendimento da existência de uma cultura surda também se traduz em luta por direitos, em resistência à reprodução das desigualdades e em tentativas de autoafirmação coletiva dos sujeitos surdos.

Partir dessa premissa supõe discordar de um tipo de discussão assentada na afirmativa de que possuir uma cultura diferente das demais, como no caso do surdo, amplia as disputas e os conflitos com os sujeitos ouvintes. Ao não se considerar que ambos – surdos e ouvintes-, coletivamente, necessitam lutar por direitos numa sociedade desigual, estimulam-se ainda mais as diferenças e ampliam-se as desigualdades sociais. Os estudos de Sá (1999) sustentam essa perspectiva quando afirmam:

(...) nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas “especificidades culturais”, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente. (...) O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural, não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação lingüística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda. (p. 157-158)

O que está em jogo, portanto, não é o uso de uma modalidade diferente de língua, mas as suas implicações culturais. E a questão é mais ampla, dado que envolve indagar acerca da possibilidade de uma cultura surda nos espaços socioculturais em que o jovem surdo se movimenta.

Pertencer a um grupo supõe configurar o sujeito no contexto determinante de suas expectativas e ações. Por isso, a necessidade de apreender o jovem surdo a partir de seu pertencimento a um grupo que o represente em sua totalidade. Empenhar em conhecer o jovem surdo em seu cotidiano é a oportunidade de empreender uma reflexão sobre este e sua condição de sujeito cultural.

O jovem surdo possui traços que o identificam em um único grupo, mas é na heterogeneidade que as divisões se acentuam e vêm à tona. Portanto, é dessa forma que são reconhecidos, mesmo que ainda sejam segregados. Nessas condições, pode-se perguntar: nos agrupamentos jovens surdos onde prevalece a tensão heterogeneidade e homogeneidade, é possível gerar e manter uma cultura surda? Quais expressões da cultura surda estão presentes em jovens surdos em processo, por exemplo, de escolarização?

Essas perguntas se desdobram em outras: como foi (é) a relação familiar desses sujeitos? Qual o papel das instituições socializadoras clássicas, como a família e a escola, na sua formação? Como lidam com a diferença? Como esses sujeitos se constituem ao longo da vida, sem falar uma língua de modalidade oral? Qual o sentido do espaço escolar para eles?

Assim, um dos propósitos deste estudo foi investigar um agrupamento de jovens surdos para apreender os mecanismos e as possíveis manifestações específicas da cultura surda. Tendo como referência essa problemática, o trabalho conceitua juventude e jovens surdos; investiga as conceituações da Cultura Surda presentes nos principais estudos sobre o assunto chamados Estudos Surdos⁴; e investiga empiricamente um agrupamento de jovens surdos em uma escola pública da cidade de Goiânia, visando apreender nele os sinais da presença de uma Cultura Surda.

O estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida com a intenção de analisar a realidade dos sujeitos surdos e sua cultura por meio da utilização de procedimentos metodológicos adequados para uma compreensão mais detalhada possível do objeto em seu contexto histórico. O primeiro desses procedimentos foi o estudo detalhado da literatura pertinente ao tema. A pesquisa bibliográfica é definida por Santos (2002) como sendo “o conjunto de materiais escritos (gráfica ou eletronicamente) a respeito de um assunto” necessário “para raciocínios e conclusões a respeito dos fatos/fenômenos” (p.28).

Também foram utilizadas as técnicas de observação, entrevistas e produção de vídeos dos grupos de debates. Posteriormente, foram analisados os dados, que são apresentados de forma descritiva e analítica ao longo da exposição.

O levantamento bibliográfico refere-se à literatura relevante e significativa sobre: juventude - Dayrrel (2003), Novaes (2006), Canezin Guimarães (2002), (2007) e (2008); cultura - Pierre Bourdieu (1998), Veiga-Neto (1992), (2002), Hall (1990), (1992), (2000) e (2005) e Wrigley (1996); e estudos surdos – Silva (1997) e (2003), Behares (2000), Skliar (1998), Sá (1999), (2004) e Perlin (2006-2009).

Para os conceitos de identidade, língua, posições de poder, diferença, *habitus* e educação, foram fundamentais os autores: Thomas e Lopes (2004), Bourdieu (1998), Geertz (1989), Goldfeld (1997), Labourit (1994), Signorini (2001), Skliar (1998), Quadros (1997), Sá (1999) e outros.

⁴ Os chamados estudos surdos são uma proposta de investigação, na perspectiva surda ou com ouvintes que são sensíveis aos olhares surdos, de temas que envolvem sua realidade dentro da perspectiva dos estudos culturais. (QUADROS, 2006).

Em virtude da natureza do objeto, utilizamos a pesquisa qualitativa. A coleta de dados realizou-se mediante aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, diário de campo, realização de entrevistas e grupo de debates sobre temas que nos interessaram para a discussão. Como a língua utilizada para esses procedimentos foi a Língua de Sinais, realizamos todas as etapas gravadas em vídeo ora com câmera de *notebook*, ora com câmera de filmagem própria para esse fim.

Também a observação foi uma técnica e a partir dela conseguimos obter informações sobre a realidade estudada, com o registro e a análise dos fatos e fenômenos.

A observação foi do tipo livre, não estruturada e participante. Minayo (2000, p.100) observa que:

[...] com relação aos instrumentos para a **OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**, é importante que o investigador tome algumas decisões nesse momento preparatório. Ou seja, será uma observação livre ou realizada através de roteiro específico? Abrangerá o conjunto do espaço e do tempo, previsto para o trabalho de campo ou se limitará a instantes e/ou aspectos da realidade, dando ênfase a determinados elementos na interação. (grifo nosso)

Como não existe observação neutra, durante o processo foram levadas em conta as reações dos jovens em relação à presença da pesquisadora, dado ser ela pessoa “estranha” ao grupo das pessoas observadas.

O aporte dos registros foi denominado de Diário de Campo.

Na perspectiva de orientar o desenvolvimento da investigação, a pesquisadora traçou alguns pontos relevantes à pesquisa:

- caracterização do espaço escolar,
- perfil dos jovens surdos,
- linguagem,
- relacionamento surdo/surdo e surdo/ouvinte,
- *habitus*.

Para realizar a investigação foi escolhida como escola-campo a Escola Estadual Colemar Natal e Silva da rede estadual de Goiânia, Goiás. O lócus investigativo é definido por Santos (2002) como o lugar natural onde acontecem os fatos, fenômenos e processos. A escola apresenta as seguintes características: espaço físico muito bem distribuído, organizado e limpo. Há 13 salas distribuídas entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, nos períodos

matutino e vespertino. Para atendimento de 401 alunos, a instituição conta com 23 professores regentes, 14 professores de apoio e sete intérpretes de Língua de Sinais, todos com formação ou cursando o nível superior de ensino. Desse contingente de alunos, cerca de 150 estão entre a faixa etária de 15 a 24 anos, classificados como jovens segundo a Organização Mundial da Saúde. O período de realização foi de 2010 a 2012.

Desses números obtivemos a informação de que estavam matriculados 245 alunos no matutino e 156 no vespertino. Desses, 34 são surdos, 27 do período matutino e sete do período vespertino. Para o universo de 193.000 pessoas com algum tipo de surdez no Estado de Goiás (IBGE, 2001), a escola-campo trabalha com um número razoavelmente pequeno de surdos.

O trabalho de inclusão dos alunos surdos realizado pela escola tem por base a Declaração de Salamanca, aclamada após discussão e emenda na Sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994, de onde partiram novas leis e projetos para tratar o deficiente com mais dignidade, assegurando-lhe os direitos de acessibilidade de qualquer cidadão.

O projeto de inclusão vem sendo desenvolvido pela escola desde 1999, quando, a partir do Decreto Federal n.º 3.298/99, o Estado de Goiás instituiu que todas as escolas deveriam ser inclusivas e disponibilizar recursos tanto materiais quanto humanos para o atendimento da diversidade.

A pesquisa de campo foi realizada no período de janeiro de 2010 a junho de 2012, com jovens surdos de 15 a 24 anos presentes nessa escola regular da rede pública de ensino. O grupo de jovens entrevistados assinou o termo de livre consentimento e autorização para a publicação dos resultados do estudo que se encontra em apêndice. A escolha da amostra obedeceu aos critérios qualitativos de pesquisa, cuja amostragem não é rigidamente quantificada, portanto dependente da qualidade das informações coletadas durante a incursão no campo. O presente estudo buscou *dar voz aos sujeitos*, incorporando elementos materiais e simbólicos da realidade objetiva e subjetiva dos jovens alunos. Por ser a realidade social complexa, composta de elementos materiais e simbólicos, a pesquisadora adotou como principal procedimento de comunicação a Língua de Sinais. Pretendeu, conforme sinaliza Minayo (2000), que os agentes pesquisados constituíssem uma parte significativa da “*totalidade em suas múltiplas dimensões*”.

Da pesquisa resultaram três capítulos.

No primeiro, denominado “Jovens Surdos no Espaço Escolar”, procuramos conceituar juventude e sinalizar as principais discussões que permeiam a temática;

descrevemos a escola como espaço sociocultural; e traçamos um perfil identificatório dos onze jovens entrevistados com base no questionário aplicado e nas observações realizadas.

No segundo capítulo, cujo título é “Culturas e Cultura Surda: Identidade, Linguagem e *Habitus*”, discutimos a temática da cultura, inclusive a da cultura surda, buscando fundamentar, do ponto de vista teórico, a premissa de que, em meio à diversidade cultural, pode existir uma Cultura Surda.

No terceiro capítulo, cujo nome é “Jovens Surdos em Processo de Escolarização e a Cultura Surda”, apresentamos a pesquisa de campo realizada com os jovens surdos que estão em fase de escolarização e que apresentam marcas importantes para a caracterização inicial de sua cultura. Realizamos uma análise dos dados empíricos com base nos estudos teóricos sobre juventude, condição juvenil, surdez, Cultura Surda e sua relação com a sociedade.

O presente trabalho de pesquisa se alinha às atuais pesquisas que compreendem o surdo como sujeito ativo, constituído por relações sociais que o permeiam. Um de nossos anseios foi aferir o que tem sido produzido acerca da temática “Culturas e Cultura Surda”. Assim, o estudo desenvolvido pretende contribuir para a compreensão do modo de ser surdo na perspectiva do jovem que se encontra nessa condição. Pretende também apresentar subsídios que auxiliem na luta pelo reconhecimento dos jovens surdos e da legitimação da Cultura Surda.

CAPÍTULO I

JOVENS SURDOS NO ESPAÇO ESCOLAR.

No presente capítulo, buscamos apreender aspectos relacionados ao desenvolvimento da temática juventude, delinear o espaço escolar onde os jovens surdos se inserem na condição de estudantes e caracterizar os sujeitos objeto de estudo da pesquisa.

1.1. Aspectos da Juventude.

As transformações tecnológicas, culturais e sociais ocorridas nas sociedades contemporâneas possibilitaram a emergência de inúmeros agrupamentos e culturas juvenis diversificadas, o que fez com que as representações sobre a juventude se modificassem, inclusive aquelas relativas à conquista dos direitos das pessoas com necessidades especiais.

Os estudos de Sposito (1997), Carrano (2003), Abad (2003), Canezin (2007) dentre outros apontam as dificuldades da definição do que significa ser jovem e afirmam a necessidade de pesquisas que aprofundem as referências conceituais que orientam as investigações.

Canezin (2007) afirma:

No mundo contemporâneo, o modo de ser de determinados segmentos, como por exemplo, os jovens, é complexo, difícil de ser apreendido e decifrado em virtude, sobretudo, das mudanças operadas nas várias dimensões da vida social, em especial, as do mundo do trabalho, desencadeadas pelo avanço tecnológico e pela globalização da economia. (2007,p. 02).

A autora, apoiada nas referências teóricas de Bourdieu, considera que os jovens devem ser analisados como agentes sociais que se movimentam em vários espaços sociais, relacionando-se dialeticamente com as condições objetivas e construindo trajetórias particulares de existência. Nesse sentido, entende que

os jovens constituem-se em campos simbólicos diferenciados e não podem ser percebidos, simplesmente, com base no recorte etário, como se construíssem percepções homogêneas sobre si mesmos em contraposição ao mundo adulto. A

condição juvenil é recoberta por uma pluralidade de situações e os jovens, como agentes, vivem essa fase da vida percorrendo trajetórias coletivas e individuais também diferentes. (2007, p. 02)

Ao tomar a juventude como fase da vida, é importante não pensá-la, como assinala Morin(1987), de forma rígida, evolucionista e cíclica. Alega, ainda, que cada ciclo da vida soma todos os outros vivenciados:

É agora, quando se misturam envelhecimento e rejuvenescimento, que sinto em mim todas as idades da vida. Sou permanentemente a sede de uma dialógica entre infância / adolescência / maturidade / velhice. Evoluí, variei, sempre segundo esta dialógica. Em mim, unem-se, mas também se opõem, os segredos da maturidade e os da adolescência. (p.255)

Entendidos dessa forma, os tempos da vida não são lineares, mas uma determinada fase contém a anterior. Isso significa também entender que o tempo social é complexo, contraditório e diversificado. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), nas culturais (etnias, identidades religiosas, valores), nas de gênero e mesmo na geográfica, dentre outros aspectos que compõem o momento histórico considerado.

Em geral, a juventude é tratada como um período de turbulência e de transição pelo qual todo indivíduo necessariamente tem de passar. Essa representação é próxima do senso comum e é ainda reducionista dado que essa fase da vida é vivida de forma diferente dependendo do tempo histórico e da organização social e cultural da sociedade. É necessário entender que a juventude não se limita a uma mera transição para a vida adulta, permeada por componentes biológicos como parte de um processo de crescimento num todo, mas ganha formas específicas no conjunto das experiências vivenciadas no contexto social.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. (DAYRELL, 2003, p. 6).

É nesse sentido que se sugere a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, que se transforma na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. É com base nessa concepção que se afirma que há uma diversidade nos modos de “viver o ser jovem”. A juventude não é uma realidade homogênea. Ao contrário, a condição de ser jovem é permeada por diferentes trajetórias que pautam suas

condutas sociais na vida cotidiana, em especial a família, a escola, a religião, as agências empregadoras etc. O “mundo jovem apresenta um leque de diversidades diante das condições materiais e simbólicas: formas de agrupamento e organização, classes sociais, diferenças étnicas, de gênero, religiosas e peculiaridades regionais”. (CANEZIN GUIMARÃES, 2007,p.02)

Ao longo da história, as sociedades têm construído diferentes modos de representar os jovens. Nesse sentido, a juventude constitui uma categoria sócio-histórica. Falar de juventude pressupõe entender que o conceito é construído histórica e socialmente. As representações de juventude têm mudado no tempo e no espaço e refletem disputas econômicas, políticas, inclusive entre gerações.

Na sociedade brasileira, encontram-se diferentes modos de representar os jovens: promotores de mudanças, alienados etc. Nas últimas décadas, verificam-se algumas mudanças, vez que os jovens, antes vistos como agrupamento de risco ou vulneráveis, em específico no espaço das mídias e da gestão pública, passaram a ser considerados, ao menos nos campos científicos, como protagonistas que atuam em redes diversas de relações sociais e, sobretudo, desenvolvem práticas que interferem no espaço urbano. A nossa pesquisa procurou compreender os jovens de acordo com essa nova perspectiva.

Conforme Novaes (2006), em seu texto “Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias”, nos últimos anos no Brasil, os jovens têm tido destaque nos meios de comunicação, ora como vítimas da violência, ora como atores de problemas sociais, desemprego, drogas, gravidez precoce, dentre outros. Segundo ela,

esta é a geração da imagem, na qual proliferam os meios de comunicação paralelos e simultâneos. Ora, se a juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências provocadas pela convivência contraditória entre padrões culturais diversos, os jovens são disputados por forças antagônicas que produzem tanto críticas quanto adesões à chamada “sociedade de consumo”. Nessa tensão, é preciso desafiar os jovens a fazer emergir sua criatividade, inventando novas formas de comunicação; e também é preciso convocar os governos para que assumam o papel de Estado nessa questão. O que quer dizer que encontrem mecanismos para garantir e promover a real ampliação do pluralismo na chamada “mídia”. (NOVAES, 2012, p.30).

Canezin Guimarães (2007) afirma que os jovens são considerados agentes sociais que ocupam um lugar no espaço social a partir do *quantum* de capital acumulado. A partir desse lugar, produzem representações sociais permeadas por relações de poder, conflitos e consensos, produzem formas de interpretação de mundo em relação dialética com as condições concretas em que estão inseridos.

Em estudos de 2008 e 2009, Canezin Guimarães *et al.* também nos instigam a compreender os jovens de diferentes agrupamentos e as relações estabelecidas entre as dimensões da juventude, educação e cultura, que sinalizam, em tempos de transformações socioeconômico-culturais das sociedades contemporâneas, novos desafios, que são apresentados aos jovens e às instituições que se responsabilizam pela sua formação. Ainda chamam a atenção para os diversos universos socioculturais juvenis e a multiplicidade de condições materiais e simbólicas que são vividas pelos jovens se considerarmos os agrupamentos, classes sociais, religiões, etnia, gênero, e território.

Na atual conjuntura, esses estudos apresentam novas formas de ver e entender a juventude, ultrapassando formas historicamente preconceituosas de lidar e representar os jovens, deficientes ou não, que dificultaram uma real compreensão da atuação desses agentes em sociedade.

Essas novas interpretações apontam que, no contexto social do século XXI, os jovens têm entendido que seu lugar na sociedade pode e tem lugar de destaque. Por exemplo, quando fazem uso dos instrumentos das novas tecnologias para se manifestar e comunicar com seus pares. O que antes era entendido como uma forma de “anonimato” proporcionada pelas TI (Tecnologias da Informação) hoje é uma forma de manifestar *habitus*⁵, costumes e conquistas.

Os jovens, inclusive os de camadas populares, têm feito uso de forma significativa das novas tecnologias para se expressar.

Muito recentemente, a investigação volta-se para as relações que os jovens mantêm com as TIC e suas apropriações. Até pouco tempo, as tecnologias eram basicamente utilizadas por jovens da classe média e alta, em domicílio. Com a penetração das tecnologias nos bairros mais populares, sobretudo por meio das *lan houses*, os jovens da periferia estão acessando, em quantidade, o ciberespaço. (CAVALCANTE, 2010, p. 53)

Deve se considerar também, como indicam os estudos de Canezin *et al.*(2007), que os jovens se movimentam em diversos espaços sociais, fazendo uso de estratégias, aprendendo e recriando as regras do jogo, visando a apropriação e/ou domínio dos bens materiais e simbólicos presentes na sociedade, como forma de adquirir autoridade, legitimidade e prestígio. Intuem que o lugar em sociedade exige acúmulo de capital, seja ele

⁵ Para Bourdieu, o *Habitus* é o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior. (BOURDIEU, 1972/1977, p. 261).

cultural, econômico ou político. A respeito dessa movimentação dos jovens, destaca Cavalcanti:

O fato de as culturas e dos agrupamentos juvenis ganharem visibilidade social significa que jovens, nos diferentes espaços, procuram descobrir as estratégias de que necessitam para se movimentarem no mundo social e, nesse processo, se constituírem individual e coletivamente. (2010, p. 53)

Os jovens, como afirma Reguillo (2003), constituem uma categoria que expressa heterogeneidade e pluralidade e estão relacionados aos condicionantes sócio-históricos de cada sociedade, porque

a juventude é uma categoria construída culturalmente, não se trata de uma “essência” e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil está necessariamente vinculada a contextos sócio-históricos, produto das relações de força de uma determinada sociedade. (REGUILLO, 2003, p. 104).

Essa visão mais ampla indica os limites do critério faixa etária para determinar a juventude pesquisada. Ele é somente um ponto de partida, pois entendemos com Bourdieu que juventude é apenas uma construção socialmente determinada, já que “somos sempre o jovem ou velho de alguém.” (BOURDIEU, 1983, p.113).

Compreendendo a limitação do critério faixa etária, já que existem diferentes formas de entender a juventude, salientamos que, para a realização do presente trabalho, utilizamos a delimitação etária adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que classifica como jovens aqueles que se situam entre 15 e 24 anos e cujas determinações regulam políticas públicas brasileiras sobre a temática juventude.

Para se falar em juventude, cabe ressaltar que não é possível considerar uma única forma de viver a condição juvenil. Os jovens vivem essa fase da vida de forma diferente e manifestam suas experiências subjetivas conforme o lugar que ocupam, inclusive expressando formas de pensar, agir e sentir a partir de experiências nos diferentes espaços sociais de formação.

Abramo (1994) afirma que, mesmo considerando a faixa etária fixada por outros órgãos da sociedade civil e da sociedade política, a representação da juventude é variável, porque constitui uma categoria socialmente determinada em função da “definição de tempo, de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos” e esses processos se modificam “de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas” (*apud* CARVALHO, 2002, p.28).

Abramo (2005), Dayrell (2003) e outros autores concordam que as diferenças que aparecem na caracterização da juventude são decorrentes de fatores diversos e os modos de ser jovem expressam particularidades que não se resumem a um único modo de ser, mas refletem a diversidade juvenil.

Os jovens "modificam-se e se diversificam historicamente como produto das transformações da própria sociedade e de suas instituições." (ISLAS, 2009, p. 18). Ainda, segundo esse autor, a juventude é um conceito que surge na disputa que se realiza em diferentes campos do conhecimento das ciências humanas.

Por muito tempo, a psicologia e a pedagogia trataram essa fase da vida por meio de uma visão biológica, o que reduziu a possibilidade que se tinha de compreender esse agrupamento de forma mais abrangente. Já a abordagem sociológica da condição juvenil, tratada como um segmento da população com características próprias e conforme os espaços sociais em que se encontra, possibilita uma análise mais legítima.

Segundo Leon (2009), os estudos sociológicos compreendem a juventude segundo duas perspectivas: aquela em que os jovens são analisados com base nas condições históricas e geracionais em que vivem, e outra na perspectiva classista, em que os jovens são vistos conforme o estrato ou a posição social que ocupam na sociedade.

Pais (2006), investigando os jovens nas tramas dos processos culturais, entende que eles são também produtores e não simplesmente consumidores ou puros admiradores dos gozos da cultura. Eles, nas sociedades contemporâneas, a todo o momento, inserem-se em novas redes de sociabilidade e constroem identidades. Segundo o autor, é possível identificar duas perspectivas de orientação dos jovens: os que se conformam com as prescrições da família, escola, igreja, agindo de acordo com as configurações culturais dos espaços clássicos de socialização e os que, pelo "viés da sua expressividade cotidiana", transgridem o instituído, buscando romper com os modos tradicionais de as gerações adultas conceberem o mundo social. Daí a distinção entre espaços estriados e espaços performativos, como afirma Pais:

A ideia que ponho em discussão é a seguinte: nos tradicionais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a formas prescritivas que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase de vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em espaços estriados. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. (PAIS, 2006, p.7)

O argumento sinaliza que as duas perspectivas relacionam-se com instituições e circunstâncias específicas e são vividas tanto em espaços urbanos informais quanto em campos institucionais formais. Quando se afirma que existem culturas prescritivas, como as transmitidas pela família e escola, e outras performativas, como as experimentadas pelos jovens em outros espaços sociais, não se pretende considerar que uma é mais adequada que a outra. Para pesquisar os jovens e sua condição juvenil, é necessário entendê-los para além dos estereótipos. Os jovens não podem ser estereotipados de forma maniqueísta, por exemplo: conservadores ou modernos, apolíticos ou promotores de mudanças, etc. Investigar os jovens supõe romper com atitudes apriorísticas e preconceituosas.

Um dos traços que mais caracterizam a atual condição juvenil é a situação de impasse vivida em relação ao futuro. Segundo Carrano(2003), independentemente de as fronteiras entre as várias fases da vida se encontrarem sujeitas a uma crescente indeterminação, continuam a ser valorizados determinados marcadores de passagem entre essas várias fases.

Um outro traço associado à juventude contemporânea é a questão da moratória. Dadas as transformações das sociedades contemporâneas, inclusive das instituições clássicas, a juventude tem sido interpretada como uma fase da vida acompanhada por uma moratória. Na transição para a vida adulta, os jovens não seguem o padrão anterior de ingresso no mundo do trabalho, de criação de um novo núcleo familiar, de autonomia financeira, mas permanecem vinculados à família. Daí a expressão que os denomina de *geração canguru*. Nessa visão, o jovem vive, na atualidade, um prolongamento para o ingresso no mundo adulto.

De outro lado, no entanto, isso não parece acontecer usualmente com o jovem de camadas populares, do que decorre que a *propalada* moratória deve ser investigada de forma mais apurada, ainda mais em se tratando de jovens surdos pertencentes às camadas populares.

A rápida incursão acerca dos fundamentos conceituais da temática juventude sinaliza que os jovens estudantes surdos pesquisados são interpretados como agentes sociais. Mesmo não sendo plenamente conscientes das motivações que pautam suas condutas cotidianas, são agentes atuantes no espaço social em que se localizam.

Também cabe destacar que esses jovens estudantes não podem ser vistos nos limites da condição de aluno, como pondera Williams (*apud* CARRANO, 2003). Segundo Carrano (2003, p. 130), “a hipertrofia do olhar da instituição escolar, em última análise, representa a perda da perspectiva da totalidade do ser social e cultural do jovem que se vê reduzido à monolítica dimensão identitária de aluno”.

1.2. Escola como espaço social de convivência dos jovens surdos.

Como salientamos no tópico anterior, os jovens transitam por diferentes espaços, sobretudo na cidade, buscando construir identidades. Nessa movimentação, um dos locais importantes é o espaço escolar.

A leitura do espaço no qual os jovens surdos pesquisados encontram-se inseridos leva-nos a perceber a escola como espaço cultural e a entender que “analisar essa relação mútua corresponde ao ato de contextualizar, ou seja, reconhecer as coisas conectadas e integradas umas às outras” (SOUZA, *apud* CANEZIN GUIMARÃES, 2002, p. 49). Na leitura, ainda é preciso considerar as questões micro e macro que envolvem o ambiente escolar em que tais jovens são situados como sujeitos da pesquisa.

Os jovens movimentam-se em diferentes espaços, buscando aprender a se relacionar com e no mundo social. E localizar-se em um espaço é, de certa forma, configurar o lugar onde são construídas identidades. Disso decorre a importância em definir o espaço como um produto materializado que representa o lugar onde acontecem as relações sociais, que são frutos de um dado momento da sociedade.

Segundo Carlos (1999), o espaço como produto espacial e como produto social manifesta historicamente as contradições, as tensões e os conflitos de uma sociedade. Afirma:

o espaço é o produto, num dado momento, do estado da sociedade, portanto, um produto histórico; é o resultado da atividade de uma série de gerações que através de seu trabalho acumulado têm agido sobre ele, modificando-o, transformando-o, humanizando-o, tornando-o um produto cada vez mais distanciado do meio natural. Suas relações com a sociedade se apresentam de forma diversa sob diferentes graus de desenvolvimento (p.32).

É no espaço social que o homem cria e recria a sua existência a partir de suas necessidades e de suas relações sociais. É nele que as diferenças e dicotomias sociais são expressas.

Pensar sobre o espaço, nesse caso o espaço escolar, é pensá-lo, como afirmamos, como um lugar onde acontecem relações sociais frutos de um dado momento da sociedade. Mas convém também afirmar que o espaço não é um mero lugar de ações e interações, pois contém representações coletivas, valores, sociabilidades, memórias, que se transformam com a atuação dos diversos agentes sociais envolvidos. (WIRTH, 1987).

Os agentes sociais, segundo Bourdieu (1985), são distribuídos no espaço social, dependendo do volume de capital que detêm e pela forma como o capital simbólico

manifesta-se nas diferentes formas legítimas de existência. A posição que um agente social ocupa representa o poder que este detém em sociedade, pois essa é uma forma de prestígio e legitimidade.

Bonnewitz (2006) considera que Bourdieu constrói uma definição de sociedade a partir da noção de espaço social, quando enfatiza a “dimensão relacional das posições sociais”, isto é, “o espaço social como espaço multidimensional de posições tais que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas” (p. 53). Nesse sentido, os valores são redefinidos segundo “variáveis pertinentes”. (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p.53).

O agente e seu lugar em sociedade estão associados diretamente às relações de poder que a estrutura social estabelece. Tudo depende muito da forma como foi distribuído o capital no campo social. É o espaço social que configura o poder real e potencial em diferentes campos e as chances de acesso aos benefícios específicos. Como afirma Nogueira (2006), “os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos” (p. 51).

O conhecimento das posições ocupadas nesse espaço social contém informações relacionadas com as propriedades intrínsecas dos agentes (sua condição) e das propriedades relacionais (sua posição). Trata-se, sobretudo, das posições intermediárias entre os polos extremos do campo, em uma posição neutra do espaço e que são equilibradas pelas duas posições extremas. (p.51)

O espaço investigado na pesquisa foi uma escola da rede estadual, conforme esclarecemos na introdução deste trabalho. A maioria dos seus alunos pertence ao que se denomina camadas populares e não mora nas proximidades da escola. O bairro em que se localiza é dividido entre comércio de compra e venda de carros, principalmente, e residências, classificado genericamente como “*um setor de classe média*”, próximo ao centro da cidade.

Observando a escola em relação aos princípios configurados e os agentes surdos, é possível sinalizar que, apesar de já estar por quase dez anos como co-participante do processo de inclusão da pessoa surda, ela ainda passa por muitas dificuldades. Alguns funcionários ainda não atentaram para a necessidade de conhecer e saber como trabalhar com as especificidades da comunidade surda e ainda não sabem e nem procuram conhecer a Língua de Sinais, meio pelo qual a maioria dos surdos que ali convive se comunica. Não se atêm que “(...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder” (PERLIN, 1998, p. 217) é algo

essencial, já que se deve considerá-la com o mesmo grau de importância que as demais. Ou seja, “a sociedade impõe limites, mas isso não significa que a cultura surda não tenha permissão para se desenvolver” (WIDELL, 1992, p. 96) e se fazer presente em todos os espaços de convivência de seus sujeitos.

Apesar dos limites institucionais, os surdos que frequentam a escola são parte da atual realidade da comunidade surda do Estado de Goiás. Eles são, em sua maioria, exemplos da mudança por que essa região do país passou e ainda passa e da nova visão de inclusão que está em processo de elaboração. As tendências das políticas internacionais e nacionais de educação direcionadas à inclusão dos APNEE (Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais) no ensino regular têm se refletido nas reformas educacionais do Estado de Goiás, nos programas estaduais destinados à capacitação de professores e dirigentes escolares e na realidade das instituições de ensino. Entretanto, esse fato não deixa ainda a escola fora da postura de alguns que ainda tratam com indiferença aqueles que têm necessidades especiais. E mais, desconhecem suas particularidades como a pessoas surdas.

Mesmo com as dificuldades inerentes à realidade dos surdos, utilizando como exemplos os próprios alunos da escola, estes estão sendo inseridos no mercado de trabalho. “Não mais como era há alguns anos”, como aponta a Assistente Social da Associação dos Surdos de Goiânia, que desenvolve este trabalho há mais de 15 anos. Os jovens surdos são contratados como auxiliares administrativos, auxiliares de secretaria e outros, ligados, inclusive, a programas sociais, como o da Fundação Pró-cerrado⁶. Isso difere de anos anteriores, em que eram contratados apenas para serviços braçais.

Grandes centros de treinamento, como o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), têm organizado cursos de treinamento e aperfeiçoamento em diversas funções que o mercado de trabalho necessita e têm disponibilizado vagas. Cabe ressaltar que a Escola Estadual Colemar Natal e Silva tem sido parceira nessas frentes para inclusão dos jovens no mercado de trabalho. Também, essa instituição tem se colocado como corresponsável pela formação holística do discente. Mesmo não sendo ela a única oferecer cursos, é parte ativa no incentivo dado aos alunos surdos. Na formação educacional desses alunos, há sempre o entendimento de que “alunos com uma boa educação tendem a se sair

⁶ Criada em 1994, em Goiânia, Goiás, a Fundação Pró-Cerrado (FPC) se constituiu a partir de um grupo disposto a lutar pela preservação do Cerrado, um dos biomas mais ameaçados do mundo. Já em suas primeiras ações educativo-ambientais, a organização encontrou um parceiro potencial: o jovem. A FPC amplia seu compromisso social, dedicando-se a um público-alvo carente de políticas públicas de combate à evasão escolar e ao desemprego, responsáveis diretos pelo envolvimento do jovem no mundo do crime. (http://www.fpc.org.br/website/institucional/info_institucional.php?id=8, acesso em 11/10/2010)

bem no mercado de trabalho, inclusive colaboram com o desenvolvimento da realidade que os cerca” - palavras da vice-diretora.

A escola definiu para si e para a comunidade escolar uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminam a ação pedagógica cotidiana. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta que configura a escola como um todo e não apenas em sua dimensão pedagógica. Gadotti (2000) afirma que o PPP deve ser apreendido como uma ferramenta de gestão e que as instituições de ensino, além de vê-lo como uma obrigação a ser cumprida, devem colocá-lo em lugar de destaque. Isso porque considera que ele auxilia a escola: a definir suas prioridades estratégicas e a converter essas prioridades em metas educacionais e concretas; a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem; a medir se os resultados foram atingidos; e a avaliar o próprio desempenho.

A referida escola experienciou todas as prerrogativas de trabalhar o seu projeto no coletivo e, como exemplo de mudanças significativas, quebrou paradigmas no que diz respeito ao discurso político que envolve a concepção de escola inclusiva. Aqueles que ainda não aceitavam a nova política de educação Inclusiva passaram a admiti-la, pois se envolveram no processo de construção desse projeto. A instituição, desde esse momento, inferiu:

“a necessidade de ressignificação da educação especial contribuindo para uma educação mais justa, democrática, republicana e plural que atenda [esse] à diversidade dos alunos, buscando modos de inclusão social e educacional”
(Resolução CEE N° 07/CP (15/12/2006))

Mudou sua postura e forma de pensar, organizou os espaços e pensou numa formação profissional de atendimento às diferenças. O número de alunos com necessidades especiais se ampliou bastante e, provavelmente por esse motivo, o Projeto Político Pedagógico da escola mudou suas perspectivas e teve que seguir novas diretrizes. Particularmente nesse contexto, a escola, expressou mudanças em alguns de seus objetivos, que passaram a ser:

- Proporcionar ao aluno condições para integração e conscientização de seu papel na sociedade.
(...)
- Através da integração e inclusão (professores – alunos – universidades - participantes) buscar conscientizar o aluno, enquanto cidadão, pela sua própria condição de agente transformador da realidade em que vive, orientado para uma aprendizado vivencial hoje entendido como consequência das formas desse pensar (ensino – pesquisa – extensão).
(...)
- Promover aulas de LIBRAS para pais e comunidade, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem e proporcionando um melhor ambiente de comunicação do DA e sua família.

(...)

- Preparar a estrutura do prédio para receber alunos com necessidades especiais assim como capacitar toda equipe escolar para o mesmo fim.
- Promover a integração dos alunos com necessidades especiais a toda a comunidade escolar.

(...)

(PPP, Escola Colemar Natal e Silva, 2010)

A atual diretora, que atuou nesse processo de mudança, afirma que: “envolver e modificar a cultura da escola sobre esses aspectos foi algo extraordinário”. A escola procurou se adaptar às orientações e diretrizes das novas políticas educacionais e estimulou todos como sujeitos ativos e participantes do processo.

Entende-se, assim, que a direção da escola fez uma gestão preocupada em envolver todos no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas, nos momentos de avaliação da escola e, principalmente, na inclusão dos APNEE.

(...) a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível dos sistemas de ensino e no nível da escola (MEDEIROS, 2003, p. 06).

A escola conta com uma sala de recursos e, em sua estrutura, com biblioteca, laboratório, um galpão e um pátio, este utilizado também como área para as aulas de Educação e Tecnologias que auxiliam na construção das preleções.

No discurso da escola, além desses recursos, disponibilizados a todos, a escola conta também com sete professores de apoio e quatro intérpretes de Língua de Sinais, tudo voltado para um projeto de uma educação com significado e de qualidade.

“Art. 15. As escolas da rede regular de ensino, públicas estaduais, municipais jurisdicionadas e particulares – confessionais, conveniadas e filantrópicas, devem prever e prover, na organização de suas classes comuns:

I – matrícula dos alunos com deficiências, com necessidades educacionais especiais e com altas habilidades e superdotação nas várias turmas da série, do ano, etapa ou ciclo escolar, respeitadas as normas do Sistema Educativo de Goiás, de modo que essas classes comuns se beneficiem da diversidade e das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos, dentro do princípio de educar na diversidade e para a diversidade em uma perspectiva inclusiva.

II – professores capacitados para o atendimento à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de classe social e às necessidades educacionais especiais dos alunos.

III - serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

a) atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada e, ainda, de outros profissionais de áreas afins;

b) atuação de professores-intérpretes, de professores-instrutores ou intérpretes das diferenças linguísticas e códigos aplicáveis;
 c) disponibilização de outros recursos necessários à aprendizagem, à mobilidade, à comunicação e à acessibilidade.

IV - serviços de apoio pedagógico especializado realizados em salas de recursos ou escolas especiais, mediante:

a) a regência de professores especializados ou capacitados (itinerantes ou não), que realizem a complementação ou suplementação curricular;
 b) a utilização de metodologias, procedimentos, equipamentos e materiais específicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos.”
 (Resolução CEE Nº 07/CP (15/12/2006))

Como resposta à legislação que afirma o direito adquirido das pessoas com necessidades especiais, a instituição escolar investigada se orienta no sentido de respeitar a diferença. Busca ajustar-se aos princípios de uma escola pluralista, que ensina a viver em uma sociedade que também é heterogênea. No espaço escolar, estão alunos dos mais variados grupos e gêneros.

A escola, por meio de sua direção, possuiu um discurso com o qual afirma estar sempre atenta, da melhor forma possível, aos processos discriminatórios e trabalhar em benefício da inclusão social. Considera-se uma escola de referência para esse tipo de atendimento. Entretanto, há ainda uma enorme distância entre o dito e o instituído. Por exemplo, não há sequer momentos específicos para discussões mais aprofundadas sobre assuntos relacionados ao trabalho educativo e suas circunstâncias. Há indicações de que a escola se encontra no estágio constatado por Bites em seus estudos.

O MEC vem defendendo, de longa data e reforçado ultimamente, a necessidade de qualificação do professor para o trabalho educativo que leva em conta a realidade do aluno e todas as suas circunstâncias, no entanto, essas iniciativas ainda não se fizeram sentir suficientemente nas escolas. Os avanços detectados pelo governo, na educação escolar, entre os quais estão os relacionados à adoção da política de educação inclusiva, defendidos em todas as instâncias educacionais e veiculados na grande mídia não foram constatados no processo educativo da maioria das escolas pesquisadas. (2003, p.11)

Em relação ao trabalho desenvolvido com os sujeitos surdos - cultura, língua e outras necessidades –, pode se considerar que este fica restrito às atividades dos intérpretes⁷ de língua de sinais, que acabam por assumir total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do surdo. Com isso não se afirma que a escola não reconhece as especificidades da educação

⁷ O interprete de língua de sinais é um profissional presente em vários locais da sociedade devido à lei da acessibilidade. A escola é o ambiente onde mais vemos este profissional, mas infelizmente ele ainda não é reconhecido e pouco se sabe sobre ele e assim a confusão de papéis é frequente. Ser interprete educacional vai além do ato interpretativo entre línguas. (QUADROS, 2004)

dos surdos, mas que, mesmo reconhecendo-as, ainda tem dificuldades em resolvê-las. Conforme Wrigley (1996, p. 38):

Pintar psico-histórias de grandes homens lutando para obter um lugar na história das civilizações dos que ouvem tem pouco ou nada a ver com representar as circunstâncias históricas das pessoas Surdas vivendo à margem daquelas sociedades que ouvem.

Apesar dos esforços da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e da própria escola, muitos profissionais ainda não tiveram uma formação educacional de acordo com as especificidades para atender ao surdo, ou seja, muitos ainda não tiveram acesso a curso nos quais possam aprender a Língua de Sinais. Alguns ainda entendem não ser de sua responsabilidade a promoção de uma educação heterogênea ou para a diversidade.

Assim, na escola-campo, percebe-se que há um esforço constante para que essas mudanças ocorram, embora ainda existam resistências que, a nosso ver, somente serão vencidas ao longo do tempo.

A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades. (STROBEL, 2008, p.3)

As oportunidades devem se pautar, principalmente, no uso e na difusão da Língua Brasileira de Sinais no interior da escola, prioritariamente na sala de aula. Na escola em estudo, isso ainda não acontece - não existe um ambiente bilíngue e apenas os surdos conversam entre si através da LIBRAS ou utilizam o intérprete na mediação com os demais alunos ou com os professores.

A sala de aula é caracterizada como inclusiva já que assume tanto alunos surdos como ouvintes. Os professores regentes das diversas disciplinas são todos ouvintes. Apesar de a escola ter um instrutor surdo, este só tem contato com os alunos no contraturno, ou seja, não há espaço para o ensino de L1 (Primeira Língua – LIBRAS) e L2 (Segunda Língua – Português).

Há poucos anos atrás a LIBRAS não existia como disciplina escolar. A regulamentação da Lei nº 10.436/2002, através do Decreto-Lei nº 5.626/2005, proporcionou uma revisão nos estudos e procedimentos a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no contexto educacional do nosso país. Novos profissionais surgiram no cenário educativo: o professor de LIBRAS e o Intérprete de Língua de Sinais, como figuras imprescindíveis para que o acesso aos conhecimentos fosse possível aos alunos surdos. (BASSO; STROBEL e MASUTTI, 2009, p.10)

Diante da constante dificuldade de uma inclusão real e de qualidade, os surdos se veem, ainda, flutuantes⁸ ou vivendo situações ambíguas no que diz respeito aos objetivos e propostas educacionais. Em termos do ensino, os conteúdos não são decodificados de forma adequada e pode se admitir que há certa inexperiência dos intérpretes frente às dificuldades da profissão.

Os professores são *repassadores de conteúdos* e *os conteúdos ensinados*, muitas vezes, são destituídos de significado para os surdos. Há, portanto, impasses e tensões na efetivação do princípio do respeito pelas diferenças e pelas especificidades. As adaptações que ocorrem são sempre feitas pelos intérpretes, que, profissionalmente, lidam com um amplo leque de áreas de conhecimento que não dominam e com conteúdos aos quais não têm acesso com antecedência.

1.3 Ser Surdo: uma identidade?

A partir da concepção que entende que os sujeitos devem ser concebidos em suas diferenças e valorizados em suas manifestações, exemplos, como o de Emanuelle Labourit (1994), em seu livro *O Voo da Gaivota*, questionam sobre a identidade e a subjetividade do surdo:

Não tinha compreendido que era surda, somente que existia a diferença (p.25). Nunca havia visto surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos (p.32). Na escola, ensinaram-me a dizer o nome. Emmanuelle. Mas Emmanuelle é um pouco uma pessoa exterior a mim. Ou um duplo. Quando falo de mim, digo: - Emmanuelle fez isso ou aquilo... Levo em mim a Emmanuelle surda, e tento falar dela, como se fôssemos duas, mas (...) para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil entender. Sua identidade está dada desde ao nascimento. Não tem necessidade de pensar nela, não questionar sobre si mesma. São "eu", naturalmente, sem esforço.(...) Não podia me identificar (p.56). Eu tinha a aquisição da língua de sinais, tantas perguntas a fazer (p.52).

O depoimento acima, de uma autora surda, expressa os dilemas da construção da identidade surda em situações em que a própria denominação ou o fato de ter um nome passa por sofrimentos frente aos padrões de normalidade, que tentam apagar a subjetividade do sujeito em detrimento da concepção da maioria, ou melhor, daqueles que se encontram numa posição de legitimidade em sociedade. Descrever e significar o sujeito surdo a partir do olhar

⁸ Identidades Surdas Flutuantes - Os surdos que não tem contato com a comunidade surda. Para Karol Paden são outra categoria de surdos visto de não contarem com os benefícios da cultura surda.

ouvinte é muito complexo, porque nem sempre os padrões estabelecidos para essa leitura conseguem descrevê-lo. Labourit (1994) não é uma exceção, mas é a representação de uma realidade que permeia a vida de muitos surdos.

Em sua grande maioria, as narrativas dos surdos sobre sua condição de surdez e sobre as consequências desta em seu cotidiano estão carregadas de manifestações das condições adversas que afetam sua formação tanto de subjetividade quanto de identidade.

Outra autora, Signorini (2001), afirma que o sujeito é simultaneamente instável, descontínuo e aberto e não há possibilidade de engessá-lo num modelo pré-determinado de sujeitos, como é feito com os surdos. Tampouco se pode afirmar que exista uma identidade “pura”, sem qualquer relação com outras manifestações culturais, pois “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (CAMERON et al., apud LOPES, 2001, p.310). Ou seja, o surdo pode também exercer outros papéis sociais, pois não há nada de estático em sua vida. A sociedade é por natureza socializante e mutável e os sujeitos que nela estão também se incluem nessa verdade.

Uma das formas de manifestação da subjetividade de qualquer indivíduo é a linguagem e o surdo, como todo ser humano, partilha dessa prerrogativa, pois é “um sujeito que se constitui entre linguagens, ou seja, no/pelo trançado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem” (SIGNORINI, 1998, p. 336). A constituição da subjetividade do surdo está ligada, principalmente, à condicionante língua⁹. Constitui-se com e por meio dela, pois é ela que possibilita ao sujeito interagir em sociedade.

Com o propósito de entender o conceito e chegar a uma conclusão de como se define uma identidade surda, base de uma Cultura Surda, é necessário antes perceber as particularidades do termo identidade.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 1992, p.5)

Korbena Mercer(1990) aponta que há uma perda de compreensão de si pelos sujeitos. Essa perda, que ela chama de “descentração”, nada mais é que a tentativa do sujeito de compreender-se dentro de uma determinada sociedade. Este põe em xeque seu lugar na

⁹ A linguagem é a capacidade natural que o ser humano tem de se comunicar, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, cores, expressões, etc. A língua é o conjunto de sinais que determinadas comunidades usam para se comunicar. São as regras gramaticais. (<http://www.simplesmenteportugues.com.br/2009/03/lingua-e-linguagem-qual-e-diferenca.html>) Acessado em 10/09/2012.

sociedade e na cultura à qual pertence, o que o faz refletir sobre sua condição de sujeito nessa sociedade. O que a autora entende como representação de uma forma de transformação da sociedade é que "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER, 1990, p. 43).

Questionar-se e questionar a sociedade não representa uma perda de identidade, pelo contrário, figura a manifestação dos sujeitos em compreender-se em suas diferenças e encontrar uma forma de representar-se diante do mundo.

As principais mudanças (...) começaram a se delinear quando o entendimento sobre a linguagem humana e as possibilidades abertas por ela na criação da cultura passaram a colocar a intersubjetividade como categoria epistêmica principal. (SÁ, 1998, p.170)

O interessante é perceber o que torna o surdo diferente e que condição a conquista de uma língua traz para auxiliar a constituição de sua identidade. Com isso se afirma por que a questão da identidade está diretamente ligada ao exercício do poder da linguagem.

É através da linguagem que criamos o mundo, porque ele não é nada até que o descrevemos. E quando nós o descrevemos, criamos distinções que governam nossas ações. Dito de outra forma, a linguagem não descreve o mundo que vemos, mas vemos o mundo que descrevemos. (JAWORSKI, 2007, p.47)

O homem depende da linguagem para viver em sociedade, pois ela é componente da cultura. É por meio dela que influenciemos as alterações sociais que almejamos para a sociedade.

A linguagem é uma construção social e, como tal, é capaz de significar o sujeito, pois “a ênfase está na tentativa de interpretar os discursos constitutivos das subjetividades visando descobrir como as tramas históricas constituem os sujeitos particulares.” (SÁ, 2006, p.122)

Os estudos culturais podem nos ajudar a compreender melhor a noção desse sujeito constituído pela linguagem. Eles investigam os significados da experiência humana à medida que estes se efetivam na linguagem e em outras práticas de significação de diferenciação.

Para se compreender identidade cultural é necessário compreender sua conexão com a produção da diferença e da igualdade que é uma representação de um processo social discursivo que constitui o ser como humano.

Essas afirmativas são importantes para compreendermos as questões que se

referem à análise da experiência da surdez, já que identidade e diferença são dois aspectos importantes para a compreensão da identidade surda e, conseqüentemente, da formação de uma Cultura Surda:

A identidade da pessoa surda como tal (quer dizer, não como ouvinte deficitário, mas como alguém intrinsecamente diferente do ouvinte) deve ser o ponto de partida para pensar e investigar social e pedagogicamente a área da surdez. (BEHARES, 2000, p.25)

Ao falarmos de identidade surda, devemos supor que são a linguagem e a cultura que dão significado ao sujeito surdo. E “quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se nos recrutam como sujeitos” (WOODWARD; SILVA, 2004, p. 55). O sujeito deve ser sujeitado ao discurso, ou seja, ele o produz e o assume como parte de si, pois é por meio do discurso com o outro que se constitui a identidade.

Discurso pressupõe a presença de outro e a relação deste com a linguagem enunciada, num processo dialético que colabora na formação da identidade dos sujeitos.

O outro é marcado pelo eco das vozes de muitos outros; ecos que fazem ressoar visões de mundo contraditórias porque contraditórios são os interesses das classes sociais e os conhecimentos sobre o mundo que constroem. (...) O *eu* está imerso no fluxo dessas tradições e se constitui com elas. Mas não de modo passivo ou solitário, como se o processo de individualização se restringisse ao ato de apropriação de conhecimentos já postos. (SOUZA, 1998, p. 63)

A subjetividade e a identidade estão marcadas pela presença do outro que as constrói, pois, como afirma Wrigley (1996), essa é a forma de ganhar algo através das “trocas de economias discursivas” (apud KLEIN, 2006, p.15). Essas podem representar a conquista de uma identidade que, construída junto ao outro, traz sempre conseqüências no sentido de o sujeito poder ter suas diferenças reconhecidas ou não.

Muitos surdos só passam a entender que são surdos e que podem se manifestar como tal quando chegam à juventude. Pela expectativa dos pais, em maioria ouvintes, eles têm a obrigatoriedade de narrar-se com base na perspectiva ouvintista¹⁰, que só é transposta quando eles próprios entendem o valor da Língua de Sinais em suas conquistas.

Não afirmamos aqui que os pais ou as famílias queiram negar aos filhos o direito de ser surdo, mas mostrar o quanto a fala e a postura de muitos especialistas influenciam na decisão familiar de criar um filho surdo como ouvinte e não como surdo.

¹⁰ Segundo Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998, p. 15).

A imagem e as representações sociais sobre surdez e os surdos começam a se constituir desde as primeiras experiências na família e sob forte influência de especialistas. Não é raro, em países “em desenvolvimento” como o nosso, verificarmos diagnósticos tardios e atitudes de desinteresse e impotência diante da surdez, expressos por pais e educadores (SÁ, 2006, p. 127).

Influência direta na constituição tardia da identidade do surdo essa realidade atinge negativamente a possibilidade de este relacionar-se com o mundo, porque, como afirma Wrigley (1996), isso se faz pela linguagem. Assim, o surdo que não domina a língua oral e que foi proibido de usar a Língua de Sinais se vê no “limbo” do processo das trocas de economias discursivas. Não conquista nem o dever imposto de ser ouvinte, nem o direito conquistado de ser surdo.

Skliar (1999) ainda afirma que a

invenção cotidiana da surdez é permanentemente obscurecida pelo discurso da deficiência; discurso que oculta, através de seu aparente cientificismo e neutralidade, o problema da identidade, a alteridade e, em síntese, a questão do Outro, da sua existência, da sua complexidade, dos seus matizes.(p.12)

A sociedade entende o surdo em sua diferença, mas também faz desta sua marca distintiva e desvalorizante. As formas de ver e entender o surdo, de certa forma, ainda são opressoras.

O que estamos afirmando é que não se entende o surdo a partir de sua identidade construída também pela linguagem, mas por meio de sua deficiência e da urgente necessidade de normalizá-lo, de afastá-lo o mais rápido possível de sua Língua Natural¹¹ e fazê-lo habituar-se ao modelo pré-estabelecido de sujeito, ouvinte e falante.

1.4 Composto os traços identificatórios dos jovens surdos pesquisados.

De acordo com o levantamento feito com base nos questionários aplicados, os jovens sujeitos da pesquisa estão entre 15 e 24 anos e estudam do 6º ao 9º ano. Portanto, todos cursam a segunda fase do Ensino Fundamental.

No intuito de manter a sua privacidade, eles serão identificados apenas com as iniciais de seus nomes e sobrenomes. O grupo de entrevistados é composto por onze jovens: WCA, LSOS, JTM, FAM, LC, TSR, TRNA, GSH, NAA, RRG e MSCV. Os critérios

¹¹ O termo língua natural permite referir-se a uma variedade linguística ou forma de linguagem humana com fins comunicativos que é dotada de uma sintaxe e que se supõe obedecer aos princípios da economia e da optimalidade. Embora as línguas naturais usem símbolos sonoros, também podem usar sinais. <http://conceito.de/lingua> – (Acessado em 21/08/2012)

utilizados para a escolha foram basicamente: condição de surdez, uso da Língua de Sinais para comunicação e relação que mantêm enquanto grupo de jovens surdos inserido na instituição escolar.

1. WCA é um rapaz moreno de estatura mediana, tem 17 anos. Cursa o 6º ano do Ensino Fundamental. Possui surdez leve em ambos os ouvidos. É natural de Goiânia, nunca saiu da cidade, mora com a família e afirma que sempre trabalhou, pois gosta de prover seu próprio sustento. Apesar de surdo e dominar a Língua de Sinais, é oralizado¹². Aproveita essa vantagem e transita com jovens ouvintes e surdos, mas convive mais com os surdos, como um líder que pode fazer um *link* entre os grupos. É um jovem *articulado* e adota um estilo *descolado* junto ao grupo. Mora com os pais e desempenha os mais variados tipos de trabalhos, como servente, entregador, empacotador e auxiliar de serviços gerais, para conseguir dinheiro que ajude a família e para se manter socialmente, inclusive para “chamar as garotas para sair”. Tem problemas sérios com relação à frequência à escola, mas diz que suas ausências se justificam nos “bicos” que encontra para fazer ou na ajuda ao pai na oficina mecânica, o que julga ser “mais importante que os estudos”. Diz ser um católico praticante, mas confessou ter dificuldades em entender o que o padre fala durante as missas.

É identificado pelo grupo, na Língua de Sinais, com o sinal¹³ “duas mãos em “W”, delineando um topete”. É um jovem trabalhador, embora do mercado informal, de família de baixa renda, com pais de nível de instrução incompleto. Quando questionado sobre as questões escolares, frisa que a relação com os colegas é “algo muito importante”. Como é um surdo que transita entre ouvintes e junto a outros surdos, tem facilidade em arranjar novas amizades e sofre menos com os preconceitos dos colegas.

O que mais valoriza na escola é a presença do intérprete, um auxílio nas horas difíceis. Queixa-se de alguns professores sem a paciência de virar-se para ele quando falam, já que ele pratica melhor a leitura labial do que entende a Língua de Sinais. Sua paixão pela disciplina de Ciências se dá pela atenção que a professora dispense ao seu aprendizado durante as aulas; o oposto ocorre com a disciplina de Geografia.

¹² O surdo oralizado é aquele que desde a primeira infância frequentou terapias de fala com um profissional fonoaudiólogo e que, apesar da perda auditiva, consegue falar a Língua Portuguesa com propriedade, mesmo que apresente uma fala que pareça deficitária se comparada aos padrões fonológicos de normalidade.

¹³ **Sinal** (identificação): os surdos, ao conhecerem uma pessoa, lhe dão uma identificação a que chamamos sinal. Ela é muito importante porque eles a identificarão através dele. Quando recebe o sinal, a pessoa também recebe o registro de nascimento no mundo dos surdos. O sinal é uma característica que o surdo observa nos indivíduos e, portanto, só pode ser dado por ele e não pode ser modificado, a menos que haja consenso na comunidade surda. O sinal é algo que caracteriza fortemente uma pessoa, como: uma cicatriz, sinais no corpo, marcas, um acessório sempre usado, um jeito, uma mania, etc. (<http://pt.scribd.com/doc/62638286/Ensino-de-LIBRAS-TEXT0-E-correto-falar-surdo-mudo-IFPA> - Acessado em 30/05/2012).

Acredita que a indisciplina por parte dos ouvintes atrapalha muito o entendimento dos conteúdos, pois, como precisa estar atento aos sinais do que está sendo dito, muitas vezes se perde, dada a “bagunça” dos colegas, sejam eles surdos ou ouvintes.

Não tem perspectiva de cursar uma faculdade e acredita que os pais também não vão exigir isso dele. Conta que a escola não fala sobre o assunto.

As informações do dia-a-dia ele as tem por meio dos relatos da família e dos amigos. Diz gostar de ver jornais televisivos apesar de não compreender tudo que é dito. Costuma saber de novas notícias por meio dos professores da escola.

Tem acesso à Internet em casa e diz fazer bons amigos nas redes sociais, principalmente amigos surdos, já que usa a *webcam* para conversar e não necessariamente usa o Português escrito, que considera muito difícil e que não escreve com propriedade. Os principais acessos são os *sites* de relacionamento, como Facebook, Orkut e Messenger. Ele afirma que esses *sites* facilitam o contato surdo-surdo. Gosta muito de jogar futebol, ir ao cinema no *shopping* e ficar em casa no computador ou no videogame.

2. LSOS tem 16 anos, é natural de Goiânia. Tem grau de surdez moderada. Está no 6º do Ensino Fundamental. Gosta de fazer brincadeiras com os colegas, mas é sério nos momentos separados para a entrevista e o debate. É solteiro, extrovertido e falante. Está sempre com um colar e uma pulseira e gosta de mexer com esses adereços enquanto fala. Vive com a família e não trabalha. Diz ainda que não “sabe se quer trabalhar”. Mantém-se com o sustento familiar. Diz gostar de usar a Língua Portuguesa apenas com a família. Com os demais, usa a LIBRAS, pois afirma que seus contatos são apenas com pessoas surdas. Pediu para assinalar na pesquisa que ainda não se decidiu se vai ou não “namorar com meninas”, mas que está “pensando no caso”.

O seu sinal em LIBRAS representa um pouco do gesto que os jovens fazem dando um soco no peito, alternando, concomitantemente, a mão nas configurações ora em “L”, ora em “S”. Nunca trabalhou. Ele e a mãe vivem com o dinheiro que o pai ganha em seu trabalho. Relata que o pai é formado em curso superior e que a mãe não se formou para cuidar dele.

Com relação aos estudos, conta que foi expulso da última escola e que a família não “pede” para que ele estude, mas o “obriga”. Mesmo nessas condições, acredita que gosta de estudar, pois a escola em que possui um ensino de qualidade. Acredita também que, por ser surdo, não tem problemas, embora se considere um jovem triste na escola pelas consequências da surdez e pela maioria. Ele explica que sempre riem de suas notas baixas, mas que, por mais que estude, não consegue “vencer” o Português. Relata que teve uma discussão com um

dos professores porque ele o criticou arguindo se ele não “tinha vergonha de estar naquele ano sem saber escrever”. Não pensou ainda no que quer e irá fazer no futuro, mas disse que “vai refletir sobre o assunto a partir de agora”.

Sua religião é o espiritismo, porque só entende Deus “quando Ele se manifesta em pessoas”, o que facilita conversar e pedir-lhe as “coisas”.

Com relação à mídia, ele a utiliza como possibilidade de comunicar com seus pares, mas afirma que, se precisa usar o Português, tem muita dificuldade. Prefere o uso da *webcam* para estabelecer contato. Os principais *sites* que utiliza são Orkut, Facebook, MSN e ooVoo. Para saber de notícias do mundo, conta com a interpretação dos pais, ou com um jornal que utilize um intérprete.

Para passeios, prefere sair com a família, mas também passeia muito com os amigos.

3. JTM é uma moça que encanta, de corpo esbelto e esguio. Tem 15 anos e diz que “adora” namorar e ter amigos. Seu *hobby* é a Internet e os passeios com as amigas. Mora apenas com a mãe, separada do pai desde sua infância. Faz o 6º ano do Ensino Fundamental. É natural de Imperatriz do Maranhão. Conversa fluentemente em Língua de Sinais, mas tem dificuldades com o Português, pois não foi oralizada. Disse que os pais migraram para Goiânia com o objetivo de buscar oportunidades para ela nos estudos, o que a sua cidade natal não oferecia. Não trabalha e faz questão de dizer que ninguém em sua casa trabalha. Vivem da aposentadoria que ela tem por ser surda e por a mãe ter conseguido comprovar uma doença pré-existente que justificou outra aposentadoria.

Possui um sinal em LIBRAS - “J” na maçã do rosto, transformando-se em “U” ao abaixar a mão. Seu relacionamento com a mãe é tranquilo, apesar de intempéries sobre a sua insistência de ficar muito tempo no computador em *sites* de relacionamento, por ser “lá o local’ onde consegue se encontrar com os amigos.

Nas questões escolares, é sempre muito positiva: gosta dos professores e das matérias. Não se sai muito bem pelas dificuldades que tem em Língua Portuguesa. Seu relacionamento com os colegas ouvintes não é muito bom: acredita que eles querem “colonizá-la”¹⁴. Ela se queixa dos intérpretes: que eles “não se preocupam” com ela, nem com

¹⁴ No atual discurso da educação de surdos, principalmente no que se refere aos estudos surdos, a colonização dos surdos pelos ouvintes foi conceituada pelo que Skliar (1998, p.15) chama de ouvintismo: Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir das quais o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se. Além disso, é nesse olhar e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, de não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais e que, por esse motivo, se tenta afastar.

os colegas surdos. Afirmar que todos os problemas que tem nos estudos são de responsabilidade deles.

Seu relacionamento na escola se restringe aos alunos surdos, pois afirma, categoricamente, que os ouvintes a ignoram.

Falou sorrindo que, se fosse possível, “ficaria o dia todo na Internet”, que é o melhor lugar para encontrar outros surdos e se relacionar. Os principais *sites* que utiliza são o Messenger e o Facebook.

Quer namorar apenas com surdos, pois eles vão entender melhor sua condição social. Frequenta a Igreja Católica porque sua mãe e irmã a frequentam e acredita que “*conseguirá ir ao céu se frequentar a missa aos domingos*”.

4. FNM é um jovem branco, de mechas nos cabelos, usa óculos e é bem tranquilo ao falar e expor suas opiniões. Ele tem 16 anos e possui surdez severa. Só fala em Língua de Sinais e diz ter dificuldade em se “enturmar” com os ouvintes pela barreira na comunicação. Frequenta o 7º ano do Ensino Fundamental e é o único surdo da turma. Não trabalha, mas pretende “arrumar um emprego” o mais rápido possível. Vive com a família e é sustentado pelo padrasto, que ele tem como pai. Sempre viveu em Goiânia.

Foi batizado na Língua de Sinais com o sinal de “F” balançando em frente ao nariz.

Quando fala da escola, diz que se envolve muito com os colegas e acaba por promover a indisciplina. Até já levou advertência. Sabe que tem levado os estudos “na brincadeira”. Afirmar ser “preguiçoso”, mas tem consciência de que precisa se dedicar mais para conseguir sucesso. Contou que os pais escolheram a escola e, até por isso, acredita que brigam tanto pelas notas baixas que tira. Quanto ao futuro, diz querer cursar Análise de Sistemas ou Engenharia, pois adora essas áreas.

Ele gosta muito da Internet como forma de fazer novos amigos. Usa quase todos os tipos de *sites* de relacionamento com surdos ou com ouvintes.

Declara ser evangélico, mas não frequenta mais a igreja, pois não tem intérprete e fica “difícil de entender” as prédicas.

5. LC é uma surda diferente dos demais. Apesar de ter um sinal em LIBRAS que é o “dedilhar dos dedos nas maçãs do rosto e mostrar a mão configurada em “L”, ela é oralizada e está em processo de aprendizagem da Língua de Sinais. Explica que a razão disso advém dos pais, que foram orientados a jamais utilizar a LIBRAS para não “atrapalhar” o

aprendizado do Português. Parece ser uma pessoa de classe média, pois se veste bem e tem aparência bem cuidada, principalmente quanto às roupas e sapatos que usa. Tem 15 anos e está no 8º ano. Gostou muito de se pronunciar e divulgar suas opiniões sobre todos os assuntos tratados na pesquisa.

Não falta às aulas, pois anseia por um curso superior de “impacto”, medicina ou outro na área da saúde, e vê nos estudos uma forma de conseguir “alcançar seus sonhos”.

Diz ter solicitado o intérprete, exercendo seu direito como surda, pois ele torna-se professor de apoio, o que facilita os estudos.

Usa o computador que tem em casa para fazer novos amigos. Afirma que a Internet é um “meio muito joia” de conhecer pessoas sem sair de casa, o que acha “extremamente perigoso”.

Não frequenta nenhuma religião: afirma que os pais nunca a levaram a qualquer igreja e por isso “não sente falta”.

6. TSR é de todos os entrevistados *o mais simpático*. Tem o corpo coberto de sardas e parece *ter sido tirado de uma propaganda, por sua aparência inusitada*. Tem 18 anos e cursa o 9º ano. Vive com a família e nunca trabalhou. Sua surdez é bilateral profunda e fala apenas em Língua de Sinais. Seu sinal em LIBRAS é a “mão em “T” colocada na fossa temporal, depois na maçã do rosto”.

A primeira manifestação sua no grupo de debates foi dizer que “precisa muito de uma namorada”, mas ela tem de gostar de sua surdez e aparência.

Na escola, relaciona-se apenas com os surdos, porque os ouvintes o tratam com desdém. Fala que a presença do intérprete facilita os estudos, mas afirma que eles não sabem LIBRAS tão bem quanto ele gostaria que soubessem. A sua maior dificuldade está na disciplina Língua Portuguesa e com as redações que lhe são solicitadas.

É o único do grupo que não se interessa pelo acesso à Internet. Quando questionado, afirma que “não sente falta”, já que vê seus amigos todos os dias na escola. Quando sente necessidade, pede à sua mãe para sair com eles. Inclusive, durante o período da pesquisa, foi visto com os amigos NAA e GSH num *shopping* da cidade.

Gosta muito de frequentar a Igreja Cristã Evangélica. Diz que lá há intérpretes e uma programação especial para os surdos, o que facilita estar na igreja e entender o que é Deus e o que ele faz por ele.

7. TRNA tem 17 anos e cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. É uma jovem negra que diz sofrer não apenas o preconceito referente à sua surdez, mas e principalmente à sua cor. Gosta de expor ideias e faz questão de dizer que, apesar de falar um pouco de Português, quer que se dirijam a ela em Língua de Sinais, pois é essa sua primeira língua. Seu sinal em LIBRAS é “mão em “T” na bochecha e depois “H” no ombro”.

Vive com os pais em Goiânia e não trabalha. Diz ter dificuldades em se relacionar com a família, que não domina a LIBRAS. Por isso tenta não faltar à escola para poder “bater papo” com os amigos.

Sobre a escola e os estudos, fez questão de dizer que não concorda com a inclusão. “Eu acho muito difícil essa tal de inclusão. Surdos e ouvintes não se respeitam. Por exemplo, durante as aulas, eles me provocam, curtem por eu usar LIBRAS. O que fazer?”

Apesar de não saber que faculdade cursará, tem uma perspectiva de futuro que inclui a universidade. Vê o intérprete como um instrumento para alcançar esse objetivo, pois ele “ajuda a aprender novas palavras que facilitarão a entrada no vestibular”.

Vê na Internet a possibilidade de conhecer novos amigos surdos, de Goiânia ou de outros lugares, no Brasil e fora dele. Usa muito o Orkut e o Facebook, mas prefere o Messenger e o ooVoo, porque conversa em tempo real com mais amigos surdos.

“Ama” estar no Salão do Reino das Testemunhas de Jeovah, pois “lá estudam a Bíblia”, o que considera difícil para “surdo fazer sozinho” já que não entende a Língua Portuguesa.

8. GSH tem 17 anos e faz o 9º ano do Ensino Fundamental. É um jovem de lindos olhos verdes e é muitíssimo tímido. Seu sinal em LIBRAS é a “mão em “G” imitando o sinal de “vergonha”.

Diz que ainda não trabalha, que sua mãe acha importante que ele termine os estudos para depois entrar no mercado de trabalho. Ele fez questão de relatar que teve uma infância difícil, não pela ausência de amor da família, mas pela incompreensão de sua deficiência. Diz ter sido o primeiro caso de surdez na família, o que lhe custou muitas idas a diferentes profissionais em busca da “cura”. Tem surdez severa em um dos ouvidos e profunda em outro. Usa apenas a Língua de Sinais como forma de comunicação.

Na escola, queixa-se muito das conversas paralelas e das “bagunças” que os colegas fazem. Solicita à intérprete que se envolva nas discussões e peça silêncio, mas ela se alheia.

Fez questão de separar todas as matérias em grupos de “boas” e “ruins”, mas suas queixas concentram-se em professores que não entendem sua condição de surdez e o forçam a um desempenho que ele ainda não alcança.

Acessa a Internet principalmente em *sites* de relacionamento, como o Orkut e o Facebook, mas prefere o Messenger, que todos os seus amigos ficam *online* na mesma hora e podem assim conversar por mais tempo, usando a *webcam*.

Declara-se católico, pois a família o declara assim, mas não frequenta a igreja há muito tempo. Atualmente, faz curso profissionalizante para encontrar um “bom trabalho” no futuro.

9. NAA é o mais velho do grupo e de aparência marcante, pois é alto, loiro, olhos claros: um jovem muito bonito. É conhecido pelos colegas com um sinal de “figa” na testa.

Tem 20 anos e está no 9º ano do Ensino Fundamental. Apesar da idade, nunca trabalhou, mas fez questão de dizer que não foi “por falta de vontade”, mas pela necessidade de cuidar da avó com quem vive. Seus pais são falecidos e os tios decidiram que, para não pagar uma enfermeira, o neto, que já vivia com os avós, seria o responsável pelos cuidados devidos. Mora em Goiânia desde que nasceu e nunca frequentou terapia fonoaudiológica. Por esse motivo, usa apenas sinais com os avós (mímica) e com os amigos (LIBRAS).

Quando das questões sobre pontos positivos e negativos da escola, respondeu com um largo sorriso que a “única coisa” que não entende[ia] é surdo ter de participar de aulas de música e ser cobrado pelo desempenho nessa área. Disse, ainda sorrindo, que:

os ouvintes ainda não compreenderam os surdos, tentam nos envolver em seu mundo. Mas a questão não está aí. Eu gosto de dançar, gosto mesmo, mas nem por isso tenho que aprender sobre notas musicais, não acha? Eu penso que seria melhor me ensinarem a consertar um computador. (Gargalhando)

Quando questionado sobre relacionamentos, diz ter bons amigos e fazer questão de sair com eles ou encontrá-los em *sites* de relacionamento para “bater um papo”.

Frequenta a Igreja Católica e diz gostar das missas e dos encontros de jovens, todos interpretados em Língua de Sinais.

10. RRG é um dos mais ativos do grupo. Tem 17 anos e está no 9º ano. Trabalha no Tribunal de Justiça pelo Programa de Apoio ao Jovem. Ajuda no sustento da família e mora apenas com a mãe, que trabalha no mesmo colégio em que ele estuda. Tem surdez severa e moderada e fala apenas por meio da Língua de Sinais.

Parece ser um jovem muito seguro de sua identidade surda. Seu sinal em LIBRAS representa um pouco de sua personalidade: letras “R” e “P” batidas no peito.

Faz questão de dizer que quer fazer muitas conquistas em sua vida social e a escola é o seu primeiro degrau.

Quanto aos problemas que enfrenta na escola, estes são, principalmente, da ordem do relacionamento e com os ouvintes.

Os ouvintes nos provocam e curtem muito com a gente. Eles acham que, porque usamos LIBRAS pra nos comunicar, somos ignorantes. Já até combinaram de nos bater fora da escola. Eu aceitei o desafio - quem mandou nos diminuir, eu também sou de briga!

RRG é conhecido pelos amigos e professores como “esquentadinho”, mas fez questão de dizer que “não perde a cabeça à toa”. Só se rebela com professores incompreensíveis quanto “as suas dificuldades da surdez” e com colegas que não o respeitam.

Valoriza muito os amigos surdos, que eles, por estarem nas mesmas condições, se respeitam e se completam. Mantém seus relacionamentos de amizade em passeios ou encontros marcados pela Internet.

Nas questões da religião, afirma valorizar a Igreja Matriz de Campinas, onde os jovens surdos são notados e valorizados.

11. MSCV tem 16 anos e é um negro de muito *gingado*. Apesar das dificuldades de comunicação que encontra com os ouvintes, gosta de fazer piadas usando mímica. Como RRG, também trabalha temporariamente no Tribunal de Justiça, de onde pretende sair para entrar num trabalho melhor remunerado. Tem surdez severa e profunda. Usa apenas LIBRAS para se comunicar com seus pares. Mora com os pais e ajuda no sustento da família. Como TRNA, gosta de frequentar o Salão do Reino das Testemunhas de Jeovah, porque “lá estuda a Bíblia”, o que considera difícil para o surdo fazer sozinho, já que não entende a Língua Portuguesa.

Todos os entrevistados usam das redes sociais também para se comunicar com outros de sua condição, inclusive para saber e participar dos encontros proporcionados pelas associações de surdos, que são também lugar de convivência dessa comunidade.

Os dados descritos foram obtidos através de questionário aplicado e mediante observações realizadas sobre a realidade sociocultural dos alunos da escola em estudo e

também de pastas que são criadas e disponibilizadas pela instituição nas quais além dos dados comuns, contam com uma audiometria e um laudo médico atestando o tipo de surdez.

Ainda na perspectiva de entender o jovem surdo e suas manifestações culturais, que também são base para a afirmação de uma cultura específica desse agrupamento, no próximo capítulo aprofundaremos as discussões sobre os aspectos culturais marcadores da Cultura Surda, como a língua, o *habitus*, a constituição e a manifestação da identidade.

CAPÍTULO II

CULTURAS E CULTURA SURDA: IDENTIDADE, LINGUAGEM E *HABITUS*

Este capítulo discute e fundamenta, do ponto de vista teórico, a premissa de que, em meio à diversidade cultural, existe uma cultura denominada surda. Toma como referência os estudos sobre cultura, identidade, relações de poder, diferença e *habitus* em autores, como Thomas e Lopes (2004)¹⁵, Bourdieu (1998)¹⁶, Veiga-Neto (2003), Geertz (1989)¹⁷, Goldfeld (1997)¹⁸, Labourit (1994)¹⁹, Signorini (2001)²⁰, Skliar (1998)²¹, Quadros (1997)²², Sá (1999)²³ e outros, cujos trabalhos são significativos para tratar a temática e fundamentá-la.

Nessa perspectiva, entendemos que é necessário aprofundar e discutir os diferentes conceitos de cultura.

Por muito tempo, imaginou-se que a cultura era o conjunto das produções materiais, artísticas, filosóficas, científicas, literárias e outras da sociedade, ou seja, as melhores manifestações de obras realizadas pela humanidade. Nesse sentido, a cultura era entendida como única e universal. Única, porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido, e universal, porque se referia à humanidade, um conceito abrangente. Assim, a Modernidade esteve, por longo tempo, como diz Veiga-Neto (2003), mergulhada numa epistemologia monocultural. E, em decorrência dessa interpretação, os diferentes processos educativos por que passava o homem eram uma das formas de obter cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos.

Segundo Veiga-Neto (1992), no século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, especialmente aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo. Foi nesse momento que a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula (*status*

¹⁵ *A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.*

¹⁶ *A economia das trocas linguísticas.*

¹⁷ *A interpretação das culturas.*

¹⁸ *A criança surda.*

¹⁹ *O voo da gaivota.*

²⁰ *Língua(gem) e identidade.*

²¹ *A surdez: um olhar sobre as diferenças.*

²² *Educação de surdos: a aquisição de linguagem.*

²³ *A educação dos surdos: a caminho do bilingüismo e Cultura, Poder e Educação de Surdos.*

elevado) e no singular (tida como única). Nesse sentido, elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades.

Veio daí, por exemplo, a diferenciação entre *alta cultura* e *baixa cultura*. Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. (...)

Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo “fulano é culto”, “esse grupo tem uma cultura superior àquele outro”, ou “o nosso problema é a falta de cultura”. Em qualquer desses casos é claro o uso da cultura como um elemento de diferenciação e de justificação para a dominação e a exploração. (VEIGA-NETO, 2002, p. 8).

Essa compreensão de cultura levou todos, por muito tempo, a não considerar a existência de manifestações legítimas de cultura diferentes daquela considerada como “alta cultura”, do que culminaram a negação e a não aceitação da diversidade cultural e, principalmente, o não reconhecimento daqueles sujeitos que compartilhavam de suas concepções.

Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da linguística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura*. (VEIGA-NETO, 2003, p. 11)

Na segunda metade do século XX, surge o conceito de multiculturalismo, que tira de foco o homem e passa a dar ênfase à política:

(...) é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias. (VEIGA-NETO, 2003, p. 11)

A perspectiva multiculturalista reconhece e publiciza a diversidade cultural e a presença legítima das culturas minoritárias. Multiculturalismo é, pois, sinônimo de pluralismo cultural, admite a existência de muitas culturas em contraposição à visão monocultural. É uma abordagem com forte densidade política na medida em que abre espaço para a luta pela defesa e pelo reconhecimento das chamadas minorias, como, negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outras. Nesse sentido, uma política multiculturalista defende e dá

sustentação às lutas particulares dos agrupamentos minoritários na sociedade, a fim de promover a sua consolidação.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é subs-tantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

A compreensão da cultura no plural, portanto o reconhecimento da diversidade cultural, possibilita admitir a existência de culturas diversas e, assim, considerar a existência de uma cultura surda como um lugar simbólico que confere ao surdo um sentido de pertencimento e de identificação a agrupamentos sociais.

Cultura e sociedade, para muitos antropólogos, são domínios identificáveis separadamente e com características próprias, mesmo que inter-relacionados e comumente articulados ao conjunto de um sistema sociocultural. Isso não significa compreender os símbolos como uma superestrutura que se concretiza de modo diferente nas manifestações da sociedade, nem achar que existe uma concordância sem mais entre expressões sociais e sistemas simbólicos.

O presente estudo se apoia em Geertz (1989) quando este conceitua cultura como um sistema de símbolos e de significações (sentidos) partilhados por um determinado grupo. Segundo esse autor, os indivíduos internalizam sistemas de significados e estes fazem parte de suas ações e interações sociais. Nessa perspectiva, investigar a cultura de determinado grupo supõe a atitude de buscar apreender os códigos e significados da e na vida desses sujeitos.

Conforme Geertz (2001), para entender a cultura específica de um grupo é preciso reconhecer as suas diferenças em suas particularidades e não limitá-las ou ofuscá-las na maioria. É necessário ver a diferença não como forma de negar a semelhança, mas de respeitá-la, dando-lhe sustentação e forma.

Nas sociedades contemporâneas, a multiplicidade de formas de identidades culturais está cada vez mais presente. Não há mais como afirmar a ideia de cultura única, universal, pois novas identificações surgem e se expandem, mudam de forma e se desenvolvem. De acordo com Geertz (1989), as identidades que persistem modificam-se em seus laços, seu teor e seu sentido interno.

O nosso entendimento de Cultura Surda tem por base os fundamentos conceituais de Geertz (1989). Não há somente as modalidades tradicionais de delimitar, de definir agrupamentos culturais. Pelo contrário, no contexto atual de fragmentação e interligação global, algumas modalidades se apagam, outras se modificam, e ainda surgem novos contornos em um vasto campo da diversidade e diferenças.

O pressuposto da existência de uma Cultura Surda específica traz imbricada a noção de diferença e suas implicações. Antônio Flávio Pierucci, em seu artigo “Ciladas da Diferença”, afirma que

O campo semântico da diferença, como se vê, mostra-se particularmente vulnerável a estratégias de retorsão de ambos os lados da luta ideológica. A argumentação diferencialista parece que retira sua eficiência e seu sucesso atuais do fato de não ter mais lugar político fixo. Com isto, o que acontece é que a luta ideológica se embaralha ainda mais, as fronteiras se borram, os campos se tornam indistintos. O que só faz aumentar a probabilidade de ocorrência de efeitos perversos na ação pessoal e na ação coletiva daqueles que, à esquerda, se perfilarem sob a divisa do “direito à diferença”, uma divisa que deixou de ser sinal divisório, distintivo. Nas relações entre etnias, raças, gêneros, nacionalidades, tradições culturais etc., a via da focalização da diferença comporta agora, mais do que nunca, o risco de o feitiço virar contra o feiticeiro. E, na medida em que tais relações, assimétricas que de fato são, se tornam conflitivas, há sempre a máxima probabilidade de partir-se a corda do lado mais fraco. (PIERUCCI, 1990, p. 33).

Mesmo com todos os movimentos pela aceitação das diferenças, ainda há manifestações preconceituosas, e o conflito se acentua no campo do reconhecimento dos grupos de minorias manifestantes de uma cultura específica.

É necessário esclarecer que partimos da compreensão de que a Cultura Surda constitui-se de um conjunto de valores, símbolos, formas de expressão e comunicação que, mesmo permeada pela cultura hegemônica e dada como legítima, tem especificidades que traduzem concepções de mundo de segmentos sociais subalternos na sociedade, nesse caso os surdos.

Essa afirmativa revela um posicionamento epistemológico a partir de uma outra ótica a respeito do agrupamento de surdos. Eles não são vistos na lógica reducionista que os entende por “um conjunto de representações dos ouvintes, nas quais o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15), mas numa perspectiva em que o surdo é visto como sujeito e produtor de uma cultura específica.

Não nos posicionamos aqui sob o olhar do senso comum, em que o surdo só pode ser representado pelo estereótipo da deficiência. Vêmo-lo e refletimos sobre sua condição

numa perspectiva em que ele é percebido em suas diferenças culturais e reconhecido como agente que atua e reflete acerca de sua inserção no mundo social.

Entendemos que os estudos que surgiram no meio acadêmico principalmente a partir da década de 1990, com autores como Wrigley (1996), Skliar (1998), Quadros; Lillo-Martin; Mathur (2001), Perlin (2004) e outros, trataram, especificamente, do surdo, colocando-o não mais como vítima das constantes manifestações de preconceitos expressos pela sociedade, mas como aquele que se faz pertencente a uma cultura e torna-se produtivo e consciente de seu espaço na sua e na história do outro, seja surdo ou ouvinte.

2.1 O Papel da Língua de Sinais na Constituição Social dos Surdos.

Considerando a linguagem como componente da cultura, os estudos de Baker e Hacker (1980) sobre a filosofia da investigação de Wittgenstein (1979), e mais tarde de outros autores, possibilitam afirmar que não existe uma linguagem perfeita que possa dar conta das coisas que descreve, mas que existe uma linguagem viva, dinâmica, capaz de criar aquilo que descreve.

Muitos ainda atribuem à Língua de Sinais um valor menor do que aquele atribuído a uma língua de modalidade oral auditiva, como é o Português. Isso influencia diretamente no processo de aquisição da Língua de Sinais e em seu uso.

Essa desvalorização está diretamente ligada ao que Bourdieu (1998) afirma sobre a autoridade que é conferida a uma língua desde que seja de uso de um agrupamento que, além de ser considerado legítimo, é o que exerce autoridade em determinada sociedade. Tudo que for de uso dos que detêm o capital, seja ele cultural, econômico ou social, terá mais valor que as manifestações de outros que não detêm tal autoridade.

A Língua de Sinais foi reconhecida e oficializada como língua no Brasil pela Lei nº 10.436 de 24 abril de 2002, como forma de comunicação da comunidade surda. Entretanto, a lei ainda não garantiu ao surdo todos os direitos do mercado linguístico, porque não é de uso de um grupo dominante, ou seja:

(...) se a língua legítima não é um dado natural, sua manutenção envolve um trabalho permanente de *correção* e *distinção*, garantido por aqueles cuja função é retraduzir distinções sociais na lógica propriamente simbólica. (BOURDIEU, 2008, p.35. Grifos do autor.)

Outro aspecto interessante relaciona-se às questões voltadas à linguagem. Todas as conquistas dos surdos vieram por meio da também conquista do uso de uma língua própria

de sua comunidade. A Língua de Sinais se colocou no lugar do principal instrumento de luta. Ela teve importante papel na constituição dos movimentos em defesa do sujeito surdo.

As consequências da aceitação da Língua de Sinais como forma de comunicação dos surdos foram uma maior abertura da sociedade para essas formas de expressão, um espaço em sociedade, que passou a ser cada vez mais amplo. Muitos saem de sua condição de passividade para a de atividade da luta pessoal e pelo grupo. Como dizem Baker e Hacker (1980), é imersos neste contexto de linguagem e cultura que passamos a “jogar com elas”, com o intuito de pluralizar não apenas a Linguagem, mas também a *própria* Cultura.

E ela se dá assim porque não temos um lugar de fora dela para dela falar; estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas. (BAKER; HACKER *apud* VEIGA-NETO, 2002, p. 15)

Conforme já citamos ao início deste capítulo, e para compreendermos melhor esse processo de imposição de uma língua, é preciso primeiro refletir sobre o processo de unificação e tirar deste toda a responsabilidade pela constituição de uma língua padrão. Isso porque, com base nas relações discursivas que Bourdieu *apud* Hanks (2008) estabelece com as teorias do discurso, a

dominação simbólica depende daqueles que sofrem seu impacto, ou seja, dos dominados, que aderem por cumplicidade – e não por submissão passiva a uma coerção externa – ao estatuto legitimado da língua oficial (p.118).

Nesse sentido, a Língua de Sinais acaba por ter um *status* menor que o da língua oficial, o que impossibilita a sua aprendizagem pelos indivíduos surdos. Essa situação coopera para sua exclusão, já que o sujeito só faz parte de uma sociedade se ele puder se relacionar com seus membros, o que acontece na e por meio da linguagem.

Em outras palavras, o indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte, só conseguirá os bônus de viver em determinado grupo se fizer parte do *habitus* linguístico desse grupo, pois, de acordo com Bourdieu (2008), essa tensão do mercado só é definida na relação social entre os interlocutores.

As competências linguísticas constituem capacidades de produção socialmente classificadas que caracterizam unidades linguísticas de produção socialmente classificadas e, ao mesmo tempo, configuram capacidades de apropriação que, por sua vez, definem mercados eles mesmo socialmente classificadas (BOURDIEU, 1998, p. 54)

A língua oficial ocupa um espaço de soberania na sociedade, pois é um instrumento de distinção social. É por meio dela que os indivíduos conseguem ter acesso a diversos bens culturais. Os surdos, mesmo se oralizados desde muito cedo, não conseguem se apropriar dessa língua, pois biologicamente não estão totalmente aptos para isso. Nesse sentido, eles sempre se encontram em posição de desvantagem e acabam por fazer parte do grupo dos desfavorecidos.

A linguagem como ação e interação e como fenômeno social revela as relações entre a língua, a ação verbal e o mundo do qual os indivíduos usuários desta língua fazem parte. Isto implica uma perspectiva processual, na qual a língua se constrói em práticas cotidianas e, assim sendo, está sempre circunscrita no plano do inacabado. (CERQUEIRA, 2011, 3948)

O surdo se relaciona com o mundo por meio da Língua de Sinais e é ela o instrumento que lhe facilitará o acesso aos bens culturais e, possivelmente, aos demais bens. No entanto, a questão é que, ainda que entendendo as características específicas do surdo, ainda assim a LIBRAS, mesmo oficializada e reconhecida como própria da comunidade surda, é vista como inferior e desvalorizada pela sociedade.

Ela é uma forma de o indivíduo se colocar em sociedade para apreender os bens e valores sociais que o posicionam frente ao seu grupo, que luta por reconhecimento (BOURDIER, 1998 *apud* CERQUEIRA, 2011):

(...) as posições são definidas por regras que se incorporam de modo natural às ações dos sujeitos, e não por valores declarados. Dessa forma, ocorre um processo imperceptível pelo qual os sujeitos vão se ajustando ao que está socialmente determinado, mas, ao mesmo tempo, atendendo ao modo como a comunidade está estruturada. (p.352).

Na sociedade, há uma luta constante por posições mais privilegiadas e distintas hierarquicamente, que possibilitam mais livre acesso aos bens e à aceitação de uma cultura específica. O surdo trava a mesma luta pelo reconhecimento de suas particularidades sociais significativas para o grupo.

Para Sá (2006), não há como afirmar que existe uma comunidade surda e que está terá acesso aos bens sociais e culturais se não for por meio da Língua de Sinais.

O instrumento natural e habitual para sua interação não pode ser outro senão a língua de sinais da comunidade surda local. Não há como negar que o uso da língua de sinais seja um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si. (SÁ, 2006, p.131)

O que propomos nessa discussão é que o surdo só luta para ser reconhecido enquanto comunidade dotada de uma cultura específica, legítima, mesmo que não dominante, com base principalmente no uso de uma língua específica que o ajuda a se constituir como agente de sua própria construção social.

Não há como não afirmar que existe variedade de culturas, uma multiplicidade de formas de manifestação cultural. Os surdos se apegam a essa possibilidade para se reafirmar enquanto grupo social, mesmo que manifestantes de uma cultura de minorias em detrimento da cultura dominante que é a Cultura Brasileira.

Para Poche (1989), língua e cultura são produções paralelas. A língua é um “recurso” na produção da cultura, embora não o único, pois é um instrumento importante para “criar, simbolizar e fazer circular sentido”, auxiliando na interação social dos sujeitos.

2.2 Cultura e culturas: há especificidades na Cultura Surda?

Poche(1989) afirma que se entende por cultura os esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento. Ainda afirma que a língua e a cultura são imbricadas, porque a língua é um instrumento que cria e simboliza o mundo da cultura.

Não afirmamos que o surdo apenas se constitui através de uma língua específica, como a Língua de Sinais, mas pela relação que estabelece com diferentes instrumentos de comunicação, sejam eles de modalidade oral-auditiva e/ou gestual-visual. Como afirma Kozlowski (2000), o surdo é bilíngue²⁴ e bicultural²⁵, porque se relaciona o tempo todo com duas línguas diferentes em todos os ambientes sociais a que pertence. Apesar de não dominar plenamente uma dessas línguas ele faz de ambas uma das formas de interatuar com o mundo. É através do biculturalismo que o surdo estabelece uma relação com a sociedade que foi criada pelos e para ouvintes.

Outro ponto fundamental é a noção de *habitus*, de Bourdieu:

Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de estilos

²⁴ A aplicação do termo bilinguismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua acepção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua.

²⁵ Convivência de duas culturas distintas em uma mesma nação.

de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais é produto. (BOURDIEU, 1983, p. 82)

O conceito de *habitus* assume dimensões importantes para entendermos a constituição de uma cultura e de seus agentes. Com esse conceito poderíamos, por exemplo, elencar pontos considerando o espaço em que o indivíduo se encontra e que o permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações, entendendo como e em que o surdo difere do ouvinte.

O *habitus* manifesta estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Com este conceito é possível entender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes, nesse caso os surdos, e as estruturas sociais estabelecidas dentro e fora de seu agrupamento, nesse caso os ouvintes, que se encontram em relação ao surdo como dominantes na sociedade. O surdo pode, como qualquer outro agente social, criar e desenvolver estratégias suas, mas será em seu grupo que essas manifestações e composições do *habitus* terão lugar e serão aceitas. Só podemos dizer que existe Cultura Surda se essa for composta por *habitus* específicos, pois cultura é também um conjunto de *habitus*.

Quando observamos sujeitos surdos em ambientes oralizados, como é maior parte da sociedade, observamos as suas dificuldades em relacionar-se plenamente com os outros, pois se vê sem o domínio de um instrumento, a língua, que o ampare. A situação de desamparo é parecida com a condição dos argelinos estudada por Bourdieu em 1950 e 1960. Eles, os camponeses argelinos, sofreram com a ruptura de serem arrancados de um universo rural e submetidos a um ambiente urbano e capitalista. Deixaram o seu universo familiar e precisaram adaptar-se a um novo e diferente universo cultural. Os surdos também sofrem cotidianamente para aprender e conviver com os *habitus* considerados legítimos na sociedade.

Não é fácil pertencer àquilo que não o descreve em sua subjetividade. Apesar de os surdos não serem considerados trânsfugas, a sociedade os tenta levar a envergonhar-se de sua identidade. A questão, assim, é: teriam os surdos *habitus* específicos?

Aristóteles, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Edmund Husserl e Norbert Elias também discutiram o conceito de *habitus* em diferentes perspectivas, mas é nas pesquisas de Bourdieu que encontramos a sua forma mais estruturada e capaz de explicar melhor o objetivismo e o subjetivismo dos indivíduos. O que isso significa para este trabalho? O *habitus* é uma forma de mediar indivíduo e sociedade, ou seja, possibilita “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 60). Tanto a sociedade quanto o indivíduo são coparticipantes na formação cultural social. Ninguém se vê

só na construção da cultura, mas antes participante do modo de pensar, agir e viver de um determinado agrupamento.

(...) o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas” adquiridos numa prática anterior. (BOURDIEU, 1972/1977, p. 261).

Como uma forma de capital social, o *habitus* modifica-se considerando o tempo, o lugar e a distribuição do poder. Um determinado grupo pode ser considerado legítimo se, em seu interior, houver diferentes categorias comungadas por todos que ali estão, o que fundamenta o estilo de vida desse grupo que se caracteriza como uma subcultura. Assim sendo, o *habitus*

é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante, que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo (BOURDIEU, 1980/1990, p.56)

A teoria do *habitus* de Bourdieu entende que os agentes fazem ativamente o mundo social através do envolvimento de instrumentos incorporados de construção cognitiva; mas também afirma que estes instrumentos são também, eles próprios, feitos pelo mundo social.

Ao afirmarmos que existe uma cultura o fazemos com base em *habitus* que são partilhados por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais parecidos. Nesse sentido, podemos falar de um *habitus* surdo, porque cada agente social, tendo “uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas” (BOURDIEU, 1980/1990, p. 316). O *habitus* opera, neste caso, como o “princípio não escolhido de todas as escolhas” (BOURDIEU, 1980/1990, p.316), conduzindo ações que adotam um “caráter sistemático de estratégias” (BOURDIEU, 1980/1990, p.317), mesmo que não seja o resultado de uma intenção estratégica.

Podemos nos apropriar dessa concepção para entender a dinâmica da Cultura Surda, pois essa nada mais é que a determinação do *habitus* do grupo, ou seja, o grupo aponta o gosto e o modo de ser daqueles que a ele pertencem para se reafirmar em sociedade como um grupo legítimo.

Outra discussão sobre a existência e legitimidade de uma Cultura de Surdos ainda pode se sustentar nos argumentos de Bourdieu (1964) sobre capital cultural, que não se dissocia dos efeitos da dominação, pois é um instrumento de luta capaz de legitimar um grupo sobre os demais. Almeida (2007) afirma que o peso das estruturas simbólicas (cultura) são imprescindíveis para se compreenderem a diferenciação e a hierarquização social.

Em um primeiro momento, Bourdieu apropria-se explicitamente da herança neokantiana e durkheimiana e conceitua a cultura – ou os “sistemas simbólicos” como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc. (p. 45-46).

Nenhuma cultura é dominante no vazio, mas por fazer parte do sistema simbólico do grupo que se encontra em posição dominante, dados certos fatores econômicos, políticos e sociais.

Setton (2005) afirma que Bourdieu não desconsiderou a existência de grupos populares na disputa pela cultura legítima - os diferentes grupos constantemente buscam se apropriar de bens que os possam legitimar enquanto grupo e os distinguir socialmente.

Ao discutir capital cultural, Bourdieu não o faz isoladamente. Os estudos feitos em parceria com Jean Claude Passeron desde 1964 eram voltados para as discussões sobre “a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos” (VASCONCELOS, 2002, p. 27). Esse estudo levou-os a dar atenção e procurar compreender melhor os diferentes tipos de capital.²⁶ E podemos tomar tais discussões para entender, por exemplo, por que os surdos são vistos e se veem desvalorizados com relação à aquisição de bens culturais.

No processo social de participação e aquisição da Cultura Surda, a barreira na comunicação não dá acesso tão facilmente a todos os bens, sejam eles culturais, econômicos ou sociais. "O que Bourdieu demonstra é que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar." (BAUDELLOT, 2002, p. 25). Só que para aqueles surdos que nascem em um espaço familiar onde todos são ouvintes, muito do que deveria ser aprendido na família passa a ser

²⁶Seriam: o capital econômico, sob a forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais); o capital social, sustentado por Bourdieu (1980) no destaque de três aspectos, a saber: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais; e as formas de reprodução deste tipo de capital; e o capital cultural que, para Bourdieu (1979), pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

responsabilidade da escola, que, de seu lado, não por incompetência, mas por desconhecimento, passa a não fazê-lo.

Realidades como essas levaram o próprio Bourdieu, juntamente com outros autores, a pensar sobre a relação ensino e cultura e o que essa implicaria nas funções sociais das práticas culturais.

No resumo feito por Cunha (1979) sobre a obra *A Reprodução*, de Bourdieu (1970), há um conceito importante que ele discute: a violência simbólica. Esse conceito esclarece as relações de dominação incididas entre as pessoas e entre os grupos presentes no mundo social e que não implicam a coerção física. Bourdieu elabora essa noção como um tipo de violência que é praticada em parte com o consentimento de quem a sofre.

Por meio dela, é possível refletir sobre a reprodução social que a escola faz das mesmas práticas que atingem os surdos em sociedade. O que queremos dizer com isso? O surdo vive sob o jugo de uma sociedade ouvintista, acreditando que, para ser “normal”, deve se parecer com os demais membros dessa sociedade. Assim, muitas vezes entende sua posição como inferior, já que não consegue alcançar os níveis impostos pela sociedade hegemônica e muito menos os reproduzidos pela escola.

Através do uso da noção de violência simbólica ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "naturais" a representação ou a idéia social dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. (VASCONCELOS, 2002, p. 30)

A violência simbólica vivida no interior da escola é forte, com um alto grau de interiorização do sentimento de exclusão, sobretudo quando o surdo pertence às camadas populares.

Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas) própria à classe dominante revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. A partir de um conceito de "chave mestra", que é o da dominação que recobre formas variadas de relações de poder, Bourdieu focaliza a forma a mais insidiosa exercida pela violência simbólica. No livro sobre *Les héritiers* ele releva que o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos e, assim, torna-se o primeiro a revelar os mecanismos cognitivos ligados às condições sociais. (VASCONCELOS, 2002, p. 32)

A discussão sobre violência simbólica surge, assim, como forma possível para elucidar a aceitação dos dominados à dominação imposta pelas regras, sanções e pela

incapacidade de conhecer as regras de seus direitos ou morais, as práticas linguísticas e outras.

Para Bourdieu (1985), o acúmulo de bens simbólicos e outros está inscrito nas estruturas do pensamento e no corpo. Tais bens são constitutivos do *habitus* por meio do qual os agentes sociais organizam suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Isso significa, historicamente, uma ação sutil desses e de outros agentes e daqueles que fazem parte das instituições, já que eles preservam as funções sociais dos diferentes espaços pela violência simbólica que exercem sobre os indivíduos de forma consentida.

2.3. A Cultura Surda e a questão da diversidade.

Ao longo deste trabalho, temos afirmado a necessidade de considerar a expressão cultura no plural, dado a que visão monocultural acabou por dificultar os estudos que buscavam apreender a realidade social em sua multiplicidade. Em especial, os estudos recentes chamam a atenção para que a compreensão do sujeito surdo e de seu modo de vida não seja prejudicada por uma visão simplista que o reduza e segregue à condição de sujeito pertencente a pequenos *guetos*.

Costuma-se falar em Cultura Brasileira como a única forma de manifestação do povo brasileiro, o que não é verdade. Não há como somar em uma única cultura os diferentes grupos que existem em sociedade, muito menos suas diferentes e singulares formas de manifestação. O reconhecimento da pluralidade é essencial.

Estamos acostumados a falar em *cultura brasileira*, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. (...) depois, e na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea. (BOSI, 1992, p.308)

É natural que aqueles que defendem a inexistência da Cultura Surda também tomem por base essa afirmativa de que é natural existir pluralidade dentro de uma mesma sociedade sem descaracterizá-la como única. Mas é exatamente nesta afirmativa que nos sustentamos para dizer que essas diferenças internas não a descaracterizam como hegemônica,

mas a determinam como manifestante de uma multiculturalidade²⁷. O que justificaria a presença da Cultura Surda.

Moura (1996), com base nos estudos sobre multiculturalismo, endossa que existe uma Cultura Surda cujas manifestações específicas envolvem comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes da apregoada pela cultura dominante.

Apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da Cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade. (MOURA, 1996, p.116).

Assim, pensar a Cultura Surda não é uma escolha, mas, diríamos, uma exigência epistemológica e política. Mesmo que ela seja categorizada como uma subcultura, é classificada dessa forma com base na cultura “majoritária” dos ouvintes. Na perspectiva de Bourdieu, as relações de poder estão presentes em todas as relações sociais e, portanto, não há como desconsiderar a disputa de poder e reconhecer que os agentes sociais surdos expressam manifestações culturais específicas em relação à cultura hegemônica.

Cabe verificar, em primeiro lugar, como os teóricos do multiculturalismo apresentam a questão das diferenças culturais e como essas referências são apropriadas pelos defensores de uma Cultura Surda.

Sobre o multiculturalismo, Moura (1996) afirma que as

representações de raça, classe e gênero são compreendidas como resultados de lutas sociais contra sinais e significados e que esta abordagem teórica, por sua vez, enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (p. 116)

Moura (1996) discute a importância de identificarmos, em uma cultura, mesmo que tida como dominante, que ela jamais será homogênea. Classificá-la dessa forma anula qualquer possibilidade de representar as minorias, as diferenças, os grupos. A sua ênfase está na apresentação do termo diversidade cultural, que supõe a presença de diferentes sujeitos e, conseqüentemente, a presença de diferentes formas de manifestação cultural.

Seria reducionismo abordar a diversidade como uma manifestação dicotômica em que existiriam apenas duas formas de cultura: a Cultura Surda e a Cultura Ouvinte, uma delas

²⁷ A multiculturalidade ou multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças, da individualidade de cada um.

dominante e a outra, dominada. Não falamos aqui de uma Cultura Surda que seja homogênea. Não há cultura homogênea, apenas uma pseudocrença com base em afirmativas do senso comum que pormenorizam as condições de manifestação de uma determinada cultura.

Qual a grande conseqüência dessa visão? A de eliminar da discussão sobre as condições sociais da surdez, as determinações de raça, classe e gênero, isto é, de considerar (contraditoriamente às concepções do multiculturalismo) que essas determinações não são significativas no caso da surdez. Pois, se fossem, deveriam fazer parte integrante de nossas análises sobre a "comunidade de surdos" e sobre os "indivíduos surdos". (BUENO, 1993, p.7).

As visões que negam a diversidade dentro dos grupos e de alguma forma acabam por banalizar os estudos das comunidades surdas devem ser evitadas. Dentro do agrupamento surdo, temos diferenças de gênero, raça e outras características, que devem ser consideradas na análise do grupo.

Pensar o surdo apenas pelo olhar da deficiência é, praticamente, descaracterizá-lo, pois a experiência da surdez vai além da relação monocultural. Ela é multicultural.

Entende-se, destarte, que "ser membro da Comunidade de Surdos significa identificação com os Surdos, ter compartilhado experiências de ser Surdo e participar das atividades da comunidade." (MOURA, 1996, pp. 123-124). Se as análises do agrupamento surdo considerarem apenas a deficiência, não será possível compreender o seu agente social, já que as outras formas de relação e manifestações culturais que existem serão descartadas e disso só resultaria uma leitura parcial da realidade.

Há certa dificuldade em conceituar comunidade surda²⁸. Muitos o fazem com base no conceito de sociedade que, de acordo com Canevacci (1981), define-se como a seguir:

A comunidade é a "vida real orgânica", que se funda sobre a descendência do sangue (parentesco), do solo (o lar e a aldeia) e sobre os bens possuídos e desfrutados em comum. Na sociedade, ao contrário, os homens são "essencialmente separados" pela propriedade privada; e as relações sociais se desenvolvem sob a troca, o contrato privado, o conflito entre as classes, a indústria, o capital. (p. 89).

²⁸A definição *Comunidade Surda* é, sem dúvida, peculiar em relação aos conceitos de comunidade, que comumente são utilizados ora como "manifestação concreta de agrupamentos dotados de graus variáveis de solidariedade baseada na localidade comum de residência e de atendimento de números variáveis de interesses", ora "historicamente", como "contraste e contraposição ao conceito de sociedade" (PEREIRA, 1976, p.11). Na realidade, não há uma comunidade "concreta de surdos", mas uma presença diferenciada de grupos de surdos em nosso meio, a qual pode ou não se assemelhar a uma organização comunitária verificável dentro da sociedade maior.

De forma que analisar o agrupamento de surdos apenas numa perspectiva de comunidade descarta formas de distinções importantes para entendê-los enquanto agentes sociais em luta, com interesses comuns em razão do reconhecimento do grupo.

Assim é que, em determinados momentos, utiliza-se o conceito para designar um grupo determinado, expresso, por exemplo, pela constatação de "surdos que não pertenciam à Comunidade de Surdos e que se juntam a ela mais tarde na vida", ou o "reconhecimento de Comunidades Surdas" (e não da Comunidade Surda); em outros momentos, o conceito é utilizado em sentido genérico, tal como na afirmação de que o surdo pertence "a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria" ou fazendo parte dela "mesmo quando não compartilhava uma língua ou uma cultura, mas que de acordo com meu ponto de vista tinha o direito de fazê-lo"; ora como sinônimo de sociedade (comunidade ouvinte ou comunidade em geral). (MOURA. 1996, pp.123 e 126).

Também não podemos reduzir a comunidade surda aos que têm perda auditiva. Há outros sujeitos que partilham de suas crenças, valores e lutas e, mesmo não sendo surdos, somam-se a essa comunidade. Por exemplo, filhos de surdos, cônjuges, profissionais da área e outros que, além do uso da Língua de Sinais como forma de pertencer e ler o mundo, acreditam na comunidade surda e lutam por seus direitos em sociedade

A grande questão aqui é jamais tratar a luta de uma Cultura Surda como uma forma de segregar ainda mais o diferente. O que se pretende é o reconhecimento e a democratização das relações sociais.

Enfim, a maior conseqüência de se circunscrever o problema da integração social do indivíduo surdo no âmbito das decorrências diretas da surdez é a eliminação da possibilidade de sua análise dentro da perspectiva crítica que compreende a sociedade moderna como uma sociedade contraditória e conflituosa. (BUENO, 1993, p.10).

Nesse sentido, não há possibilidade de entender o surdo separado da sociedade mais ampla. É necessário entendê-lo em suas variadas formas de manifestação da diferença enquanto sujeito em um espaço dominado pela visão ouvintista. Entendemos que os "surdos pertencem a um grupo minoritário que sofre uma restrição que precisa ser compreendida na sua plenitude" (MOURA, 1996, pp. 238-239).

Bueno (1993) também afirma:

Isto é, se o oralismo, tal qual foi sendo construído historicamente, constituiu-se numa forma opressiva de uma maioria sobre uma minoria, o sinal, visto como redenção do surdo numa sociedade extremamente injusta está sendo utilizado como uma outra forma de subjugação, na medida em que encobre outros determinantes fundamentais além da surdez, que jogam peso decisivo na formação de suas identidades e na trajetória de sua autonomia individual. (p. 15).

Nessa perspectiva, a comunidade surda esteve e está de alguma forma oprimida pelas determinações sociais de agrupamentos dominantes que se julgam superiores a ela.

2.4 A Importância dos Estudos Culturais para a compreensão de uma Cultura Surda.

Costa (2002) fala da importância dos estudos culturais para a discussão da existência de diferentes grupos:

Os Estudos Culturais vão surgir em meio a movimentação de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo dos séculos aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso (p. 108).

É por via dos estudos culturais que fica possível fazer uma nova leitura do mundo que busca identificar e estudar os novos espaços que constituem os sujeitos, caso dos surdos. Como aponta Boaventura Souza Santos (2005), descobriremos as diferenças não para normalizá-las, mas para, dentro dessa perspectiva, entender a diversidade reconhecendo, valorizando e tratando-a em suas particularidades.

Com base nos estudos culturais há a possibilidade de entendermos o surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, como usuário de uma língua natural, parte de um grupo que demanda uma educação bilíngue e multicultural, pessoa diferente e com identidade legítima (SÁ, 2002).

Situar na e com a diferença leva-nos a categorizar as bases de nossa discussão e apontar em que, por exemplo, se baseia a afirmação da existência de uma Cultura Surda. Isso, hoje, ainda causa certo estranhamento, mas todos aqueles que se debruçam em pesquisas que estudam essa nova manifestação legítima da cultura tiveram que formular argumentos para sustentar sua tese. A Língua de Sinais, a história cultural, a pedagogia de surdos, o currículo surdo, a literatura surda, a identidade surda, as artes surdas, e muitas outras manifestações são as bases para essa assertiva.

A despeito de os surdos não terem dúvidas quanto às suas identidades culturalmente distintas, as pessoas não-surdas têm muita dificuldade em admitir que os surdos têm processos culturais específicos, então, muitos continuam a tratar os surdos apenas como um grupo de deficientes ou incapacitados. Este texto trata da

existência da cultura surda, cultura esta geralmente desconhecida e ignorada, tida como uma cultura patológica, uma sub-cultura ou não-cultura. Estas representações geralmente embasam as perspectivas comuns nas quais os surdos são narrados de forma negativa, como se fossem menos que “normal”. (SÁ, 2006, p. 119)

É com base no argumento de que existe uma Cultura Surda, mesmo que considerada por alguns uma “não-cultura”, que procuramos, por meio da pesquisa de campo, apontar os agentes que a ela se ligam, suas principais manifestações e os seus *habitus*.

Vivemos em um mundo que se realiza por meio de objetos, imagens, símbolos e relações mediados pela linguagem. O homem, ser essencialmente social, vive e fixa-se nessa teia de relações através dos seus hábitos, gostos, gestos e espírito. Realiza a produção cultural e se faz por intermédio dela.

É pela cultura que sentimos e interiorizamos o mundo. As ideias, os símbolos e as imagens culturais são o que temos para (re) conhecer e entender onde e de que forma vivemos. É o mundo da cultura produzido pelo homem.

(...) enquanto o sistema de valores de um agrupamento pareça ser o mesmo para todos os demais grupos da sociedade, as possibilidades de viver de acordo com ele variam substancialmente segundo a posição de cada grupo e agente em sociedade, o que passa a ser um dos diferenciais entre esses subgrupos e seus *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 46).

Isso é importante para entendermos as diferentes posições que ocupam ouvintes e surdos na sociedade e, inclusive, na escola. E, afirmamos, não por ter o ouvinte um código ideal diferente do surdo, mas por ter mais fácil acesso aos bens culturais legítimos e, por consequência, mais valorizados, o que deixa o surdo numa posição socialmente “desvalorizada”.

(...) a discussão da literatura em torno da cultura surda pressupõe uma diferença entre surdos e ouvintes e postula uma idéia de realidade homogênea a cada um dos pólos dessa dicotomia. Entretanto, essa diferença faz parte de um processo de cisão social que não é recente. O próprio discurso sobre a desigualdade também faz parte desse mesmo processo. Um processo que, ao invés de aproximar os surdos dos ouvintes, distancia-os, já que enfatiza sempre o que eles têm de diferente e nunca o que eles têm em comum. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 11)

O surdo não é um agente desgarrado da sociedade em que vive, mas se distingue dessa nas suas diversas representações culturais, expressadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que produzem uma cultura diferente.

O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda. (SÁ, 1999, p. 157-158)

Assim sendo, como forma de sobrevivência, os sujeitos produzem cultura vivendo coletivamente. Estendendo essa assertiva à realidade do surdo, ele não é apenas produtor, mas é “portador de cultura”; nasce sem cultura, mas com predisposição para apreendê-la.

Falar que o homem é um animal cultural significa que ele é produtor de objetos materiais e simbólicos e também herdeiro da memória do grupo, pois qualquer sociedade só se realiza e perpetua através da cultura - a cultura fornece a matéria-prima de que o indivíduo faz a sua vida. (BENEDICT, 1972, p. 17).

Ao se inserir no mundo, o homem necessariamente se relaciona com os modelos pré-estabelecidos dos agrupamentos aos quais pertence. Suas ações e práticas se articulam às exigências socioculturais dos espaços em que se movimenta. Isso acontece por meio dos vários instrumentos que ele tem ao seu dispor para se relacionar.

A Língua de Sinais torna-se esse instrumento para o surdo. Ela, na perspectiva assumida neste trabalho, possibilita-lhe relacionar-se em sociedade e, conseqüentemente, participar da e produzir a cultura.

Benveniste (1988) afirma que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. É na veemência do discurso, no qual o “eu” se designa locutor, que este se proclama sujeito. “A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para propor-se como sujeito” (BENVENISTE, 1988, p.196). A língua é tida como um dos principais instrumentos das práticas sociais para a interação e constituição da identidade, seja de forma natural ou coercitiva.

Poderíamos afirmar que um grupo existe se se encontra embasado em padrões universais de cultura. Entretanto, isso não tem consistência, a não ser que esteja fundamentado em fatores biológicos da espécie.

A cultura não deve ser considerada isoladamente ou como um “sistema fechado” (SANTOS; BARRETO, 2006). Antes, deve ser entendida como algo dinâmico que, no contato com outras culturas, passa a absorvê-las e com elas interage. Os grupos não existem fechados em si, mas relacionam-se com os demais, efetuando trocas simbólicas diversas, em especial as de capital cultural, definido por Bourdieu como:

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (1998, p. 28).

O capital cultural se expressa na acumulação que os homens em sociedade fazem de objetos e materiais simbólicos que, para determinado grupo, têm significado. Ele não é transmitido biologicamente, mas através da relação com o outro e das inúmeras injunções e determinações estruturais da sociedade.

Na perspectiva deste trabalho, um surdo não é manifestante de uma Cultura Surda por ter deficiência auditiva, mas por conceber, comungar e transmitir, junto com outros, alguns valores, crenças, modos de viver, linguagem e outras características que definem seu grupo e o sustentam.

(...) embora não possuam marcadores de raça ou de nação, os membros dessas Culturas Surdas autorreferenciadas não têm dúvidas de suas identidades culturalmente distintas. Embora nominalmente membros de uma cultura dominante que os circunda, eles – alguns, mas não todos – vêem a si mesmos como separados dela e como membros de uma cultura Surda especificamente “nativa”. (...) Embora líderes Surdos enfatizem o quanto têm em comum com outras minorias (...) a ignorância justificada, exibindo-se à guisa da sabedoria comum, continua a tratar os surdos apenas como outro grupo de deficientes ou incapacitados (WRIGLEY, 1996, p. 32-34).

Como afirmar que só há uma cultura se mais pessoas comungam da mesma forma de viver de formas diferentes? Para Hall (1980), a cultura é um sistema de troca e exige “produtores e consumidores” (p. 61) dos elementos presentes no grupo. É para constituir e nutrir a sua coesão que a cultura ganha um sentido que também é vinculado aos elementos do grupo social.

É por meio de processos educativos que o ser humano subjetiva e objetiva conhecimentos, modelos, valores e símbolos em consonância com seu lugar na sociedade ou agrupamentos a que pertence. Esse processo não é harmônico e sem qualquer tipo de imposição, mas é necessário e faz parte do ritual de inserção social. A criança, ao nascer, participa de processos culturais que lhe permitem ocupar um lugar na estrutura social. Quando, posteriormente, vive a fase da juventude, outros desafios lhe são postos pela sociedade. Nessa discussão, encontram-se os “três eixos que constituem o homem: o biológico, o social e o cultural” (LÊ, 2006, p. 9).

Em relação ao surdo, os desafios são muitos. Laborit (1970) assegura que o surdo pode evitar “as malhas prisionais dos automatismos” (p.18). A aprendizagem da cultura e a

disciplina social, que progressivamente o manipulam, ao mesmo tempo o fazem pertencer a e comungar, de alguma forma, do modo de viver de alguma coletividade.

O surdo em processos educativos pode surpreender a si mesmo e se representar. Particularmente junto a seus pares, favorecer e estimular uma cultura específica. Tomar consciência de que pode elaborar uma nova forma de representar-se e conceber seu grupo e, nesse movimento, sair à procura da gratificação social pela gratificação da diferença.

Muitos que criticam a existência da cultura surda se baseiam em argumentos como os de Renan (1990): "a posse em comum de um rico legado de memórias (...), o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisiva, a herança que se recebeu" (RENAN, apud HALL, 2000, p. 58). Ou seja, embora uma nação seja composta de diferentes sujeitos, todos fazem parte de uma comunidade em que viver juntos significa a perpetuação da própria sociedade.

(...) a cultura é agora o meio partilhado necessário, o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar e sobreviver e produzir. Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos respirar, falar e produzir; ela tem que ser, assim, a mesma cultura (GELLNER, 1983, pp. 37-8, apud HALL, 2005, p. 59).

Uma afirmação dessa natureza não é possível sem que, de alguma forma, anulemos as diferenças que circundam os agentes sociais em suas manifestações culturais específicas, como crenças, língua, costumes e outras. A unificação de culturas a que o autor se refere é uma forma de exercitar, como diz Bourdieu e Passeron (1975), a violência simbólica. Como unificar sem anular as diferenças culturais?

Nela se anula também a possibilidade de manifestação de uma Cultura Surda que só não se expressou há mais tempo no seu desejo de reafirmação enquanto comunidade de indivíduos pertencentes a uma cultura específica, porque sofreu a supressão forçada de sua diferença. O que não manifestou ao longo desse tempo sobre seus costumes, língua e tradição não o fez em nome de uma hegemonia cultural.

Toda sociedade é composta por diferentes culturas que não são hegemônicas, mas são legítimas. Uma sociedade que não aceita essas diferenças e não as reconhece está fadada a constantes lutas sociais que se somarão em defesa do reconhecimento das minorias.

Uma coisa é posicionar um sujeito ou um conjunto de pessoas como o Outro de um discurso dominante. Coisa muito diferente é sujeitá-los a esse 'conhecimento', não só como uma questão de dominação e vontade imposta, mas pela força da

compulsão íntima e a conformação subjetiva à norma. (...) A expropriação íntima da identidade cultural deforma e leva à invalidez. (HALL, 1992, p. 70)

Aqueles que defendem a normalização do sujeito surdo a fim de fazê-lo pertencer a uma sociedade de um padrão específico o fazem sob o pretexto de ajudá-lo a viver melhor em sociedade. O problema está em que, ao exercer uma hegemonia cultural sobre essas culturas de minorias, eles as anulam.

Hall (1992) discute as culturas nacionais e nos possibilita entender a dinâmica da Cultura Surda. Como o que ocorre ao analisarmos a Cultura Nacional, foi por meio de um processo de comparação entre as formas de viver dos sujeitos que detêm o poder, nesse caso os ouvintes, e os traços negativos atribuídos aos que defendiam uma Cultura Surda que, estranhamente, muitas das características distintivas dessas identidades foram sendo definidas.

Em vez de pensar uma única cultura, seria necessário pensar em várias, pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade.

Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto, como nas fantasias do eu "inteiro" de que fala a psicanálise lacaniana, identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas*. (HALL, 1992, p.9)

Hall (1992) ainda afirma que uma forma de unificá-las tem sido a de imaginá-las como a expressão da cultura subjacente de um único povo. Mesmo assim, vistos como parte de uma única cultura, os sujeitos que partilham de características que envolvem língua, religião, costumes, tradições, sentimento de "lugar" de forma diferente ainda estariam separados, desvinculados da sociedade que é hegemônica e legítima.

Nessa compreensão, pode se pensar a cultura a partir de um intrincado jogo de relações e de saberes estabelecidos entre distintos campos e bases epistemológicas. É, pois, nessa perspectiva teórica, que investigaremos os jovens surdos não apenas como receptores de cultura, mas também dela produtores.

No próximo capítulo, apresentaremos de forma mais detalhada as questões voltadas à constituição e manutenção da cultura surda realizada pelo agrupamento de jovens surdos.

CAPÍTULO III

JOVENS SURDOS EM ESCOLARIZAÇÃO E A CULTURA SURDA

O presente capítulo analisa e interpreta os dados obtidos durante a pesquisa realizada com jovens surdos que estão em fase de escolarização e de alguma forma apresentam marcas importantes para a configuração de uma cultura denominada surda.

3.1. Relação jovem surdo e família.

É consensual que a família constitui uma agência fundamental de socialização na formação dos indivíduos. O desenvolvimento sociocultural dos sujeitos inicia-se na família, que é o primeiro grupo no qual a criança é inserida e tem suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais. Como afirma o jovem surdo MSCV :

Tudo que eu preciso é minha família quem me ajuda. A vida do surdo não é fácil. Então, se não tiver uma família que ajuda, fica tudo ainda mais difícil, mais complicado. Eu não entendo as pessoas e as pessoas não me entendem, usamos línguas diferentes, não é?

Gomes (1994) considera a família como agente primário de socialização, tendo cada uma delas regras, normas, símbolos que regulam o seu funcionamento. As primeiras relações de afeto dos filhos vêm dos pais e essa convivência é importante para os futuros comportamentos no meio social. Esse papel da família contribui ou não para o processo de aprendizagem e a rede de relacionamentos com a sociedade.

Nessa perspectiva, Knobel (1992), ao pensar sobre a família, adverte que ela, ao interagir com os filhos, ajuda definitivamente na formação do indivíduo. Muitos fenômenos sociais são apreendidos e analisados em função de características da família. As atitudes e condutas dos pais e demais familiares manifestadas em suas interações têm um impacto determinante no desenvolvimento psicossocial da criança:

Eu preciso, minha vida toda, agradecer minha mãe. Ela faz tudo por mim. Ela antes ficava o dia inteiro me esperando sair da escola. Hoje, fica vigiando como eu estou na escola. É uma mãe muito forte, luta muito por mim. Eu gosto disso. (RRG)

Os depoimentos sinalizam que a ligação do surdo com a figura da mãe é muito forte, principalmente porque é ela quem acaba por garantir, talvez, a única forma de relação linguística que o surdo tem com a família. Na maioria das vezes, é a mãe quem acompanha o filho durante o longo período de todos os compromissos diários. E em geral, os demais familiares se colocam mais como espectadores desse processo de inserção social do que participantes.

Para Motta et al. (2003), os cuidados proporcionados pela família estabelecem estratégias que ajudam no desenvolvimento humano à medida que proporcionam proteção, afeto, segurança e amor dentro de um espaço de inserção e resguardo dos filhos.

Ainda segundo o autor, o sujeito terá um melhor relacionamento consigo e com os demais em sociedade se já tiver experienciado relações positivas de afeto no ambiente familiar. Para a criança, a família pode ou não proporcionar a criação e a manutenção de vínculos com os seus membros, cooperando para a formação de sua estrutura psíquica.

No ideário das sociedades ocidentais, filhos desejam ter uma boa relação social familiar, pois essa exerce importante papel nas diferentes fases da vida, inclusive na juventude. Quadros (2000) afirma que, no processo de interação social, a comunicação, a demonstração de carinho e amor, entre outras coisas, ajudam a compreensão das dúvidas, uma vez que, para adquirir essas informações, é necessário estabelecer uma mesma linguagem.

Quadros (2000) ainda diz que, ao identificar a importância da comunicação na qualidade da interação familiar e, por conseguinte, na formação dos sujeitos, a questão passa a ser a de entender como isso ocorre com os surdos. Esclarece que passa a ser mais de quem a vê do que de quem a tem. Isso é importante, pois a problemática que se liga a esses sujeitos está intimamente relacionada ao preconceito e à aceitação dessa condição.

Minha mãe, meu pai, meus avós sofreram muito quando descobriram que eu era surdo. Eles não sabiam o que fazer. (GSH)

Até hoje minha mãe me vê e me trata como ouvinte. Eu acho que por isso não falo bem a Língua de Sinais e sou oralizada. (LC)

Almeida (1993) aponta que a família enfrenta muitas dificuldades para aceitar a deficiência. É uma descoberta traumática e confusa e ela busca persistentemente justificativas por serem “os escolhidos”. Não raramente, negam o fato, ou seja, recusam-se a ver e a admitir

a deficiência do filho, buscando, na maioria das vezes, um atendimento tardio, o que pode prejudicar o desenvolvimento da criança e de suas habilidades.

Após essa fase, a família enfrenta, segundo Almeida (1993), uma fase de negociação: uma espécie de compensação, em que os pais tentam encontrar estratégias para melhorar as condições de vida de seu filho portador de deficiência.

Mais adiante, outros estágios aparecem, como a raiva, a depressão e a aceitação. Raiva pela falta de resultados esperados, raiva do outro (médico, professores e demais profissionais), raiva pela falta de colaboração e por não ver amenizada a deficiência do filho. A depressão surge normalmente em decorrência da falta de adaptação à condição. Uma vez consciente da deficiência do filho, a família entra na fase da aceitação. A surdez tem uma interferência enorme no desenvolvimento social, educacional e emocional do indivíduo surdo.

Quadros (2000) apontou diferentes estudos que afirmam ser a surdez um dos problemas de saúde mais ignorados no mundo, por falta de atenção e de prevenção.

O desenvolvimento humano se dá no campo das relações sociais e o modo como os indivíduos se comportam em um dado contexto interacional é influenciado pelas normas, crenças, valores e papéis sociais vinculados às instituições e à estrutura sociocultural da qual esses indivíduos fazem parte. (NEGRELLI e MARCON, 2006, p. 100).

Outrossim, segundo Negrelli e Marcon (2006), é preciso considerar os diferentes subsistemas que compõem a família, para entendermos o seu papel no trato da surdez. Todos os membros da família de alguma forma influenciam no sistema de relações familiares do surdo.

O nascimento de uma criança com necessidades especiais mexe e desestabiliza a família que a recebe. Segundo Brito e Dessen (1999), é necessário que a família, a partir daí, crie novas estratégias de relacionamento, já que é nessas relações que o indivíduo vai constituir a sua formação psicológica.

De acordo com Brito e Dessen (1999), é essencial para a inserção e aceitação do surdo no ambiente familiar que se estabeleça uma influência mútua e efetiva, o que é beneficiado por um diagnóstico precoce da surdez e, principalmente, pela busca precoce de uma forma de comunicação que ajude a estabelecer uma comunicação de qualidade entre a criança surda e a família.

Eu só comunico com minha família por meio da oralização. Eles não sabem nada de Língua de Sinais. (TRNA)

Minha família, às vezes, tem dificuldade me explicar muitas coisas, pois não sabem LIBRAS. (MSCV)

Castro (1999) afirma que o surdo só se constituirá como sujeito se a sua família se envolver de forma afetiva e participar ativamente de sua formação. Isso fará diferença na sua socialização, na sua compreensão das coisas e no entendimento de suas diferenças.

O modo como o surdo é tratado no seio familiar determinará a forma como ele se verá no mundo, desde que, como afirma Stelling(1999), é na família que muitos valores, crenças e costumes são transmitidos de geração para geração por meio da linguagem.

Ocupando o primeiro espaço responsável pelas capacidades desenvolvidas nos e pelos surdos, a família deve estar preparada para ajudá-los em todas as etapas de sua socialização. Guarinello (2004) destaca que a família tem o papel de parceira no desenvolvimento do surdo, no sentido de afiançar a esse indivíduo um futuro de independência e produtividade na sociedade.

Na percepção das famílias, o esforço para se comunicar e a disponibilidade para aprender e ensinar também facilitam o convívio com o surdo. Esse esforço não costuma ocorrer por parte de todos os membros familiares, mas, em geral, as mães se comunicam melhor com os filhos quando conhecem a Língua de Sinais.

Minha mãe precisou aprender LIBRAS para falar comigo. Agora a gente se entende muito melhor. Ela, inclusive, é minha intérprete em quase tudo que eu faço: arrumar trabalho, ir ao médico, dentista, igreja. Melhorou minha vida. (RRG)

Autores como Marcon (1999) postulam que, independentemente das transformações ocorridas na família, o papel da mulher na criação dos filhos ainda não perdeu seu espaço como o principal responsável. Ainda segundo o autor, com uma criança com necessidades especiais essa carga de responsabilidade aumenta ainda mais.

A falta de comunicação, segundo Guarinello (2004) e Fernandes (1999), constitui o principal obstáculo no relacionamento entre os filhos surdos e seus genitores. Essa ausência traz consequências, como problemas emocionais, falta de contato mais próximo e dificuldades para o estabelecimento de vínculos de afeto.

Com relação às necessidades percebidas nas famílias, segundo Waidman e Elsen (2004), essas variam de pessoa para pessoa e de família para família. Cada indivíduo possui sentimentos, condições financeiras, cultura e crenças específicas.

Oliveira et al. (2004, p. 53) pontuam a convivência da família com o surdo: “além de as necessidades das famílias variarem de acordo com o momento e com o ciclo de vida que

vivenciam, elas se diferenciam nas famílias que possuem um dos membros com algum problema”. Fogem dos modelos de normalidade, comparando-se às famílias cujas vidas seguem um curso regular.

É a partir dessa asseveração que surge a necessidade de se perceber a família em sua dinâmica própria, como uma organização na qual um conjunto de forças se configuram em constante dialética, com a ciência de que essas forças serão ainda maiores na dinâmica de uma família que possui um filho com deficiência.

Com relação às necessidades das famílias dos surdos, essas também se apresentam em número significativo. Não só os familiares, mas os próprios surdos falam que é difícil encontrar lugares ou profissionais que tenham a mesma orientação sobre a forma de se tratar o surdo quando criança e sobre os encaminhamentos ou comportamentos e formas de lidar com essa necessidade. Inclusive, é nesse momento que esbarram nas questões da comunicação: que forma deverão usar com seus filhos - Língua de Sinais ou Português?

Fernandes (2004) considera a participação da família importante para a aquisição da LIBRAS. É essencial que as famílias aceitem essa nova forma de dialogar e aprendam, coletivamente, a fazê-lo.

Oliveira *et al.* (2004) apontam que a questão econômica costuma ser um componente importante para compreender as famílias e se referem ao fato de que quanto mais pobre é a família mais deficiente é a criança, pelas limitações no uso de alternativas e recursos que possam favorecer o seu desenvolvimento. Isso ocorre, conforme as autoras, devido às dificuldades de acesso e à distância social da família dos serviços especializados já disponíveis na sociedade.

É necessário, nesses casos, que a família procure se adaptar aos acontecimentos, acompanhando o desenvolvimento do filho, buscando lidar com as diferenças e aceitar os desafios, para, dessa forma, conseguir criar e estimular o sujeito surdo de forma adequada e afetuosa. (BRITO e DESSEN, 1999, p. 432).

O ser humano só consegue socializar-se por meio da comunicação, que por ela passa a participar ativamente da sociedade. É nesse processo que a família surge como responsável na formação social do ser humano. De maneira que é necessário estabelecer um canal de linguagem que seja comum para todos. O que normalmente se desenvolve em uma família de ouvintes torna-se desafio quando existe um surdo dentro de casa.

A condição de surdez pode não ser entendida pelos ouvintes em um primeiro momento, o que acaba interferindo no desenvolvimento social, educacional e emocional do

indivíduo. A surdez, segundo especialistas, é um dos problemas de saúde mais ignorados do mundo, por falta de mecanismos eficientes de atenção e de prevenção.

A maioria dos surdos possui uma relação diferenciada com sua família, desde que sua primeira língua é a de sinais, enquanto a de seus familiares é a falada e ouvida. Isso leva a compreender a surdez dentro da perspectiva da diferença.

Goldfeld (1997) considera o surdo como um indivíduo com língua, cultura e identidade próprias, ou seja, um sujeito bilíngue, sendo a sua língua materna a dos sinais, e a segunda língua, a portuguesa. Desse modo, desde os primeiros anos de vida, o surdo deve ser exposto aos sinais, desenvolvendo sua linguagem e sua cognição. Ainda de acordo com a autora, “mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da Língua de Sinais, é necessário que a família também aprenda a mesma, de forma que a criança possa utilizá-la para se comunicar em casa” (p. 40).

Leiamos o depoimento de um jovem surdo.

Minha família ainda não percebeu que para a gente ter mais afinidade, nós precisamos falar a mesma língua. Eles querem que seja tudo no oral. Eu não entendo tudo no oral, eu preciso da LIBRAS para entender. Eu tenho jeito de falar gestual e eles têm jeito de falar oral. É diferente. (FAM)

A falta da linguagem oral, por muitos anos, fez com que os portadores de surdez fossem ignorados e considerados “pessoas não pensantes”. Apenas no século XVI houve a preocupação com a educação dos surdos, reconhecendo-se a importância e a necessidade de uma língua própria, baseada em sinais, além da língua escrita. Contudo, somente na década de 1960 os sinais foram liberados. A partir daí, foi possível desenvolver iniciativas para viabilizar a comunicação entre os surdos e melhorar suas relações interpessoais e familiares. Essas influenciam intensamente a formação da pessoa, refletindo-se nela por toda a sua vida.

A relevância da família para o processo educacional é explicitada em vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), quando delega às instituições de ensino e seus docentes a articulação com as famílias, visando integrá-las à escola e auxiliando no fortalecimento dos vínculos familiares.

Brito e Dessen (1999), em estudos sobre a criança surda e suas relações familiares, observam que há poucas pesquisas na área da surdez, principalmente com essa abordagem. Ainda assim, percebem que a interação e a relação dos surdos com os familiares, com os companheiros e com seu(s) professor(e)s é de “fundamental importância para a

compreensão do desenvolvimento sócio-emocional do deficiente e de seu processo de adaptação ao mundo” (p. 440).

Para Castro (1999), o entendimento entre pais e filhos é imprescindível. As consequências positivas da relação familiar, como presença de mais afeto, mais confiança e amadurecimento das relações, são prova disso.

A ausência ou limitação na comunicação do surdo com sua família promove a formação de um ser isolado e que sofre com a incompreensão. Esse indivíduo é privado dos bate papos informais dentro de casa, das discussões sobre assuntos familiares e dos conselhos dos pais, e isto contribui para que o mesmo seja considerado uma pessoa agressiva ou inadequada. (p. 18)

Os depoimentos dos jovens MSCV e RRG comprovam que só se viram como sujeitos e entenderam parte de sua própria história a partir do momento em que aprenderam a Língua de Sinais. Tal ocorreu, principalmente, numa relação que tiveram com um professor surdo, que se tornou, nas palavras deles, “um exemplo de vida”.

Por meio da comunicação entre seus pares, os surdos, segundo Castro (1999), têm a oportunidade de adequar seus comportamentos a diferentes situações dentro e fora do lar. Por não tentar aprender a Língua de Sinais, a família conversa com o surdo apenas assuntos relacionados às suas necessidades básicas e momentâneas, como comida, bebida, banho etc. Quando a língua usada no interior do lar é a oral-auditiva, sendo a Língua de Sinais usada apenas para dar ordens ou para responder algum questionamento do surdo, as conversas familiares se concentram apenas entre os ouvintes.

Para a autora, as historinhas de faz-de-conta, que despertam o imaginário e auxiliam no desenvolvimento da linguagem, nunca ou raramente são utilizadas nesses casos. A estimulação da criança surda, assim como de outras crianças, é essencial não só na escola ou nos centros especializados, mas, principalmente, em casa.

Oliveira et al. (2004) perceberam uma grande resistência familiar em usar a Língua de Sinais como forma de comunicação. Essa negação do diferente trouxe algumas consequências como o fato de, nas conversas com o filho, as mães praticamente fazerem apenas mímicas, empobrecendo, dessa forma, a linguagem.

Esse comportamento constitui sinal de rejeição à condição de surdez e acaba gerando conflitos emocionais na criança surda. A falta de comunicação também ocasiona dificuldades em compreender as necessidades do filho, bem como problemas na socialização, levando, por vezes, ao surgimento de comportamentos agressivos. A ausência da linguagem

própria para surdos produz conceitos rudimentares, baixa sociabilidade, além de rigidez e imaturidade emocional.

Consoante Guarinello (2004),

O surdo, na maioria das vezes, nasce em uma família de ouvintes, que não tem a mínima idéia de como se comunicar com esse indivíduo. Entende-se que a interação familiar é fundamental para que se desenvolva a linguagem. A partir do momento que uma família descobre que o filho é surdo, há necessidade de procurar uma orientação e descobrir a importância de seu papel. Desta forma, segundo o autor, surgirá a motivação para comunicação com o próprio filho e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem. (p. 32)

Fernandes (2004) assevera que a Língua Portuguesa é uma língua estrangeira para o surdo, que, por esse motivo, tem tanta dificuldade de apreendê-la mesmo que seja apenas para codificá-la na escrita. A primeira língua para esses indivíduos é a LS (L1) e a segunda, a Língua Portuguesa (L2). Uma família articulada à realidade do filho surdo e às suas necessidades oferecerá certamente a possibilidade de acesso à língua que lhe é natural.

Se não houver essa sensibilidade, o conhecimento sobre o mundo e as operações cognitivas que se estabelecem serão limitados. Não haverá trocas simbólicas com o meio e nem identificação com seus pares, sendo isso indispensável para o fortalecimento da identidade da pessoa surda, originando problemas emocionais e influenciando sua personalidade. (FERNANDES, *apud* BRITO e DESSEN, 1999, p. 443)

Como diz RRG:

Eu acho que a LIBRAS é o jeito do surdo se ligar com outro surdo.

A entrevista de JTM expressa as dificuldades familiares:

Tenho uma irmã que sabe um pouco de LIBRAS, mas detesta ser minha intérprete. Tenho outra que não mora comigo, mora com meu pai em Imperatriz e não sabe LIBRAS, mas quer muito aprender para sermos mais amigas.

Ainda Fernandes (2004) pôde constatar que os desenvolvimentos lingüístico e cognitivo de crianças filhas de pais surdos ou ainda de uma criança surda que teve oportunidade precoce de interações significativas com a Língua de Sinais não são prejudicados, seguindo as mesmas etapas e qualidades de uma criança ouvinte.

Eu só consegui me entender como pessoa depois que aprendi a Língua de Sinais. Antes eu não entendia por que todos na minha família falavam e ouviam e eu não. Só com a LIBRAS eu consegui entender minha condição. (RRG)

Isso afirma a necessidade de a família aprender e usar com a criança surda, o quanto antes, a Língua de Sinais, oportunizando-lhe um ambiente linguístico favorável à comunicação e à interação. Autores como Dias et al. (2005) dizem que, depois da aprendizagem da LIBRAS, a comunicação entre familiares e surdos melhora significativamente, inclusive, entre as mães e seus filhos.

Essas mães sentiam muita ansiedade ao ajudar os filhos na realização de atividades escolares porque não conseguiam ensinar. O autor conclui que, depois da adoção da nova linguagem no ambiente familiar, o desempenho e desenvolvimento das crianças surdas superaram as expectativas. (p. 17)

Somente o acesso à Língua de Sinais por meio de interações sociais pode garantir práticas comunicativas apropriadas ao desenvolvimento pleno, cognitivo e linguístico das crianças surdas.

Bergmann (2001) também conclui que, por meio do acesso à Língua de Sinais, os surdos desenvolvem a comunicação, resgatam a sintonia afetiva com a mãe e desenvolvem a construção de significados, situando-se no mundo.

3.2. A Juventude surda e as marcas da deficiência.

Os depoimentos dos jovens surdos, quando incitados a falarem de si, da escola e do movimento surdo, constataam a necessidade de trazer o ouvinte. As marcas de deficiência na pessoa surda estão presentes na dependência de representações próprias dos ouvintes mesmo entre aqueles que militam na causa surda. Nas narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa, é recorrente observar a (o) posição dada ao ouvinte. Observe-se a fala de RRG:

Olha, eu sou surdo, não entendo por que tenho que parecer com o ouvinte. Quando me perguntam se eu falo, eu digo, "falo sim, mas em LIBRAS". As pessoas não entendem. Eu não sou ouvinte e nunca vou ser. Penso como surdo, falo como surdo, tenho amigos surdos, eu sou surdo.

Outra fala foi de NAA, o mais velho do grupo:

Já estudei em escolas para surdos e para ouvintes. Eu prefiro a escola de surdos, sei que não tem mais, mas eu prefiro. Eles respeitam mais o grupo porque todos são surdos. Aqui, em escola de surdos e ouvintes, nós não temos muita relação com os ouvintes - eles ficam lá e nós ficamos aqui.

A constante referência ao ouvinte como o opositor binário do surdo aparta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência à sua própria condição.

Ter o próprio surdo como o outro significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo atue como referente, capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição ser surdo. (LOPES, 2008, p. 86)

Para que o surdo saia de sua condição de subserviência ao ouvinte é necessário que ele rompa essas amarras e passe a se considerar e a se reafirmar a partir do seu próprio campo surdo.

JTM afirma que, apesar de ter “um pai maravilhoso” e “uma mãe muito boa”, ela só conseguiu se ver como pessoa a partir do momento em que encontrou referentes semelhantes, os outros surdos. Ela afirma:

Eles eram como irmãos e irmãs pra mim. Minha família, depois que encontramos com outros surdos, também aprendeu Língua de Sinais. Foi somente com os surdos que encontrei felicidade, verdade. Fiquei muito feliz em não estar sozinha. As pessoas ouvintes, até mesmo meus pais, não entendem o que é ser surda, mas meus amigos, sim. Eles sabem como eu me sinto por ser surda. Eles também são.

Como outros agrupamentos sociais, os jovens surdos relacionam-se por meio de regras, normas, códigos que lhes possibilitam avaliar o que pode ser classificado como normal, problemático, anormal, estranho etc. Ewald (2000), ao escrever sobre a norma, fornece elementos para que se entenda como ela instituída a partir de convenções determinadas dentro de um grupo social que vive num recorte de tempo e de espaço. A norma se dá:

(...) em princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade. (EWALD, 2000, p. 86).

A inadequação dos agentes surdos com a condição de deficiência em que sempre foram narrados e posicionados no contexto sociocultural, somada às possibilidades criadas por algumas instituições - geralmente escolares - que se destinam a educar os *deficientes*

auditivos, geraram sentimentos de inconformidade e de necessidade de luta por outras condições de vida.

TRNA diz que jamais tentou ser ouvinte:

As pessoas me querem fazer ouvinte, eu não sou, nunca fui. Os ouvintes têm a mania de falar para o surdo: “Você precisa aprender a falar, você tem que usar aparelho”. Nós (surdos) sabemos disso, mas, mesmo aprendendo a falar e usando aparelho, o surdo nunca deixa de ser surdo. Ele é e sempre vai ser surdo. Viu aqueles aparelhos do implante Cocler? Pois é, mesmo aquele não faz do surdo um ouvinte, mesmo aquele!

A luta pelo direito de ser surdo é uma das grandes características da história desse grupo. Os surdos, ao inventarem outras marcas - materializadas na Língua de Sinais, na comunidade surda, nas reuniões dos agrupamentos surdos, no dizer não aos sofridos tratamentos fonoaudiológicos e às sessões de medidas de perdas auditivas -, começaram a precisar de outros espaços para viver essa sua outra forma de se identificar.

LSOS diz:

Vou sempre à Associação dos Surdos de Goiânia. Às vezes, aqui, na escola, não dá pra conversar muito com meus amigos surdos. Lá na associação nós temos mais contato. Fica mais fácil “bater papo”. Eles entendem as coisas que quero discutir, as coisas de surdo, sabe. Eu não gosto de conversar com os ouvintes, porque eles não me entendem. (Risos) É verdade, eu também não entendo eles. Ouvinte gosta de mostrar que sabe tudo e surdo não consegue igual. Então, parece que eles estão pressionando a gente.

Perlin (2004) afirma que esses espaços sociais com marcadores identificatórios possibilitam um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que vive e sente a experiência visual, no caso dos surdos, de forma semelhante. Mais ainda, como uma possibilidade de os indivíduos surdos se inscreverem em um campo de lutas políticas, sociais, científicas etc., que coloque a surdez na existência surda e no plano do *ser surdo*.

Nesse sentido, uma discussão do *ser surdo* feita a partir de uma perspectiva culturalista não pode ser confundida com uma discussão essencialista, que se propõe delimitar uma suposta natureza ou uma ontologia subjacente ao ser surdo.

Como afirma Strobel (2008):

Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais que contribuem para definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades

surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e hábitos. (p. 04)

Portanto, na ordem da cultura, inscrevem-se a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os *habitus*, que possibilitam ao sujeito surdo inserir-se no mundo, interpretando-o e modificando-o na busca de direitos.

3.3 Jovens surdos: processo de inclusão e a trajetória escolar.

Os jovens surdos depuseram ainda acreditar que a escola é instrumento de ascensão social mesmo diante das condições concretas da escola em que estão inseridos, que ainda necessita avançar muito no processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Questionados sobre o processo de inclusão, os jovens surdos se expressaram:

Quando falaram que iriam fechar a escola pra surdos, eu pensei “mentira”. Ai, fecharam, fiquei doido. Como eu faria numa escola pra ouvintes? Estou aqui, mas agora tenho outro grande problema: os interpretes. Todos eles não, mas a maior parte deles não sabe como nos ajudar nos estudos. (RRG)

O problema está nos intérpretes. Falam em inclusão, mas não têm como incluir surdo sem intérprete. Eles são meus amigos, mas não sabem quase nada da matéria e ainda não falam nada para o professor melhorar com a gente. Mudar o jeito que ensinam. Surdo não entende igual ouvinte, ele precisa de algo diferente para entender tudo. (NAA)

Os intérpretes, às vezes, não sabem todas as palavras em Língua de Sinais e às vezes não entendem palavras da matéria. (GSH)

Tudo é muito difícil. Não tem muito intérprete que sabe bem LIBRAS e também sabe matéria. Fica difícil assim. Os professores não se preocupam com os surdos e os intérpretes não sabem o que fazer. (TRNA)

O que as falas anunciam é que, apesar da presença dos intérpretes, a inclusão do surdo no espaço escolar não está resolvida. Embora setores governamentais tenham avançado em termos de concepção e implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão, não basta a escola incorporar intérpretes para resolver os problemas da aprendizagem e do fracasso escolar.

Cabe ressaltar, ainda, o aspecto importante do processo de inclusão dos surdos que não é discutido no campo educativo: o fato de que as políticas públicas de inclusão

acionam processos indenitários abertos às tensões históricas em torno das políticas de representação da surdez.

Desde fins do século XIX, passando por toda a primeira metade do século XX, a narrativa mestra sobre a surdez audiológica apenas foi capaz de produzir sujeitos deficientes, limitados e incapazes de atuar no “espaço público” (HABERMAS, 1984, p. 104)

Pode se afirmar que os movimentos em defesa dos sujeitos surdos contribuíram para que as contradições aflorassem. Skliar (1997,1998) já afirmava que as manifestações dos diversos movimentos sociais são retratadas ora na perspectiva da integração social das deficiências, ora na aceitação jurídica da diversidade, ora na reivindicação política, pedagógica e epistemológica da diferença cultural específica das comunidades linguísticas.

Larrosa (2001) chama atenção para os significados profundos da multiplicidade cultural ou étnica e das possibilidades de reconhecimento das particularidades culturais.

Logo, antes mesmo de ser um problema educacional, a surdez encerra uma questão epistemológica, pois “remete às conexões entre conhecimento e poder” (WRIGLEY, 1996, p. 3).

Conforme Souza (1998), *a invisibilidade da surdez* talvez deva ser atribuída à dificuldade em reconhecê-la como uma experiência cultural plural que se enraíza no jogo contemporâneo das diferenças.

Essa é a resposta que os Estudos Surdos vêm dando à preponderância da normalidade; ou seja, certa necessidade de problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez que a colocam no território da anormalidade ou da deficiência – um esforço em demonstrar que os surdos não veem a si próprios como deficientes, mas como grupos linguística e culturalmente diferentes das pessoas que ouvem.

Nos depoimentos dos jovens, esses dilemas se expõem:

Eu transito nos dois mundos: sou surdo porque não ouço bem, mas sou ouvinte, porque falo bem. Tudo muito difícil de entender, não é? Mas a verdade é que para os surdos eu sou ouvinte e para os ouvintes eu sou um surdo. Eu aproveito, fico com os dois, mas não é fácil. (WCA)

Também RRG afirma que os ouvintes não o veem como surdo, mas como um não ouvinte. Ele acredita que eles não o veem como parte de uma diversidade, mas como diferente do que, em geral, as pessoas ouvintes consideram normal.

As diferenças linguísticas entre pessoas surdas e aquelas que ouvem certamente são um traço constitutivo da alteridade desse grupo social.

A pesquisa dos processos educativos das pessoas surdas não pode perder de vista que esses sujeitos estão inseridos em processos que os posicionam no jogo das hierarquias sociais. Assim, ao deslocar o foco para as realidades escolares, é possível perceber que os surdos estão imersos em um universo juvenil que expressa processos de exclusão e de estigmas.

3.3.1 O problema da distorção idade/série em jovens alunos surdos.

Com base nas pesquisas sociais que focam a juventude como área de estudo, predomina a noção de que as diferentes faixas etárias, longe de expressarem fases naturais, biologicamente determinadas, são frutos de representações socioculturais cuja história pode ser identificada.

O entendimento das ciências sociais sobre as diferentes faixas etárias demonstra que essas são constituídas por padrões de relações que, ao contrário de inibir as desigualdades sociais, acentuam-nas ainda mais:

(...) o processo biológico, que é real e pode ser reconhecido por sinais externos do corpo, é apropriado e elaborado simbolicamente por meio de rituais que definem, nas fronteiras etárias, um sentido político e organizador do sistema social. (MINAYO E COIMBRA JR., 2002, p.15).

Segundo dados da escola e com base nas orientações do Ministério da Educação (MEC), todos os alunos surdos entrevistados apresentam em distorção idade série. A explicação que a própria coordenação da escola dá é que esses alunos, pelas dificuldades de comunicação, acabam por desistir ou até mesmo pormenorizar a importância dos estudos.

Nas dificuldades de permanência na escola, constata-se que um dos grandes desafios do jovem surdo é aprender os conteúdos das diferentes disciplinas em uma língua, no caso Português, que eles, em sua maioria, não dominam. Além disso, na maioria dos casos, os surdos estão expostos a um ensino de Língua Portuguesa que não leva em consideração o fato que a sua língua materna não é o Português.

Em quase todos os depoimentos, os jovens surdos reclamaram da falta de paciência em relação à dinâmica das salas aulas, sobretudo porque a maioria possui uma

diferença grande de idade em comparação com os demais colegas e não se ajustam “às bagunças e conversas”.

Eu peço muito aos colegas, quase todos os dias, pra pararem com as bagunças, pois, ao se levantarem toda hora, passam pelo intérprete e me atrapalham quando tento entender o que o professor explica. (GSH)

Eu não tenho paciência com as brincadeiras! Dá vontade até de parar de estudar!
(WCA)

Assim, também para os jovens surdos a diferença de idade atua como elemento de segregação. Pires (2003) argumenta que “[...] as marcações conferidas em nossos cursos de vida não são resultado ou expressão de atributos naturais de nossa existência, mas são constructos sociais” (p. 61). Os processos identitários mobilizados pelas diferentes faixas etárias são fruto das relações cotidianas.

Por isso eu ando sempre com os surdos, são da minha idade. Eu fico aqui na escola e fora dela com meus amigos. Principalmente, porque eu sou o mais velho, ai fica mais difícil conviver com os outros (ouvintes). (NAA)

Às vezes, eu percebo que os ouvintes da minha sala acham que sou burra porque estou atrasada. Não é verdade. Eu sou surda sim, mas tenho dificuldade em entender, mas é porque tudo é em Português e eu entendo melhor em LIBRAS.
(JTM)

A escola, assim como a legislação que versa sobre a educação, é uma instituição que visa garantir a ordem e a reprodução social. Pode, desse modo, configurar um campo simbólico de dominação e violência que transforma as desigualdades sociais (educacionais) em “desigualdades de competência” (BOURDIEU, 1996, p. 57).

De acordo com Sanchez (1996, p.17), ao entrar na escola, há a tentativa de normalizar o surdo por meio de um “currículo homogêneo e universal voltado para a inclusão, ao mesmo tempo em que é estigmatizado como o “outro” nas questões históricas, linguísticas e culturais”. Os depoimentos expressam como o fenômeno se materializa nos sofrimentos pessoais:

Eu acho que sofro mais: além de ser surda, sou negra. As pessoas gostam mais de ouvintes e brancos na escola. Às vezes, as piadas são porque eu sou negra e, outras vezes, são porque eu sou surda. Fico com raiva, às vezes, mas depois deixo pra lá.
(TRNA)

Embora seja frequentemente confundida com a questão da deficiência, a problemática da surdez não está relacionada apenas a essa dimensão, mas imbrica-se em

outras formas de estratificação, como as de classe, gênero, raça, sexualidade, religião e faixa etária.

3.3.2 - O papel da Língua de Sinais nos processos educacionais do jovem surdo.

Lidar com a educação de pessoas surdas e suas condições de inclusão e acessibilidade impõe a necessidade de dialogar com os múltiplos processos de representação/marginalização que lhe são impostos e as constituem.

Olha, por exemplo, eu não entendo nada do que passa na TV. Eu não leio os lábios e não entendo legenda. Chego na escola e pergunto para o professor. Ele me diz que estou perguntando bobagem de TV e na hora errada. E ai, quem vai me explicar as coisas que acontecem no mundo? Tudo que tenho que fazer na escola é ser igual aos ouvintes que assistem TV e entendem. Eu não sou, sou diferente e eles (professores) não gostam de mim. (MSCV)

Giordani (2004) considera que, na educação de surdos, aparece uma obrigatoriedade de formas de aprender embasadas quase sempre na cultura oral, na visão do professor ouvinte, tendo como fato inibidor a ausência de comunicação entre os atores, aluno e professor. Para a autora, apesar da demanda social de domínio, por parte dos professores, da Língua de Sinais, há, ainda, *um fazer de conta* de que a Língua de Sinais faz parte da escola como primeira língua, pois não se nega a sua importância e legitimidade, mas os professores a conhecem muito pouco e acabam simplificando o seu uso. As equipes diretivas, na sua quase totalidade, desconhecem a LIBRAS e essa realidade é a mesma para os funcionários das escolas.

Eu converso com todos na escola, mas detesto a secretária. Ela disse para o intérprete que não gosta de Língua de Sinais e nunca vai aprender. Ela precisa aprender, sim! Eu estou na escola e preciso ir a secretaria e ela fica de cara feia. Como? Eu também sou aluno! Ela escreve, eu não entendo bem Português, ai ela fala, eu leio os lábios, B-U-R-R-O. Como? Eu burro, ela chata, muito chata!!(RRG)

É verdade. Quando identificamos e analisamos os surdos em seu contexto escolar, o que mais se verifica é que, na maioria, os surdos são maus leitores e escritores, principalmente pelo fato de que muitas pesquisas sobre capacidade leitora comparam surdos e ouvintes. Mas Power e Leigh (2000) explicam que as diferenças encontradas nessas pesquisas que comparam os desempenhos de leitura dirigem-se à demonstração de que as práticas

educacionais voltadas para surdos não estão coerentes com o modo como os surdos aprendem, nem valorizam a Língua de Sinais como sua forma de comunicação.

Paul (1998) explica que as dificuldades apresentadas pelos surdos no período de aquisição da linguagem escrita e da leitura estão diretamente relacionadas às dificuldades em adquirir a própria língua para comunicação diária. Muitos surdos chegam à escola sem conhecer nenhuma língua convencional.

Quando eu comecei a estudar, eu não entendia porque eu era surdo. Nessa escola, tinha o professor Sérgio Vaz (surdo). Ele me ensinou e me mostrou como era ser surdo. Como eu conseguiria falar e aprender tudo em LIBRAS. Graças a Deus, eu encontrei esse professor! Só com as aulas deles eu entendi o que era ser surdo e o que eu conseguiria ser quando crescesse. (RRG)

Giordani (2004) assevera que o não acesso à Língua de Sinais desde o nascimento, o não acesso às histórias de vida dos surdos, a ausência de experiências mais diversificadas nas escolas são elementos que influenciam os processos escolares e são desconsiderados pela escola.

Eu acho importante o intérprete em sala, pois eu aproveito e pergunto muitas palavras que quero aprender. Eu não sei Português, ele me ensina muitas palavras do Português. (GSH)

A ausência de experiências na escola comprova as estimativas feitas pelas Secretarias de Educação do Brasil da grande quantidade de pessoas, como os surdos, que procura as instituições de ensino que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esses surdos passaram pela escola comum, repetiram, na sua maioria, dois ou três anos em cada ano e evadiram no quinto ou sexto ano da Educação Básica, quando não evadiram antes. Apesar de terem cursado em torno de oito anos a escola comum, chegam às classes de EJA como analfabetos funcionais²⁹, esperando, como eles próprios comentam, “aprender palavras”. (BOLIVAR, 2005, p.3)

Necessita-se, portanto, mudar de prática pedagógica, que não se resume apenas à introdução da Língua de Sinais na escola. Estudos com crianças surdas provenientes de famílias cuja primeira língua é a Língua de Sinais trazem à tona a possibilidade de equiparar

²⁹ O analfabeto funcional refere-se àqueles que, tendo passado pela fase da alfabetização propriamente dita, não encontram dificuldade para decodificar os signos linguísticos, mas são incapazes de estabelecer relações de sentido (MELO, 2005).

os níveis de leitura de crianças surdas fluentes em LIBRAS e de crianças ouvintes (WILBUR, 2000).

Os resultados provocaram outras pesquisas para encontrar as relações entre a exposição precoce à Língua de Sinais e o desenvolvimento normal da linguagem e das habilidades cognitivas (NELSON 1998; PADDEN E RAMSEY, 1998; PRINZ E STRONG, 1998; STUCKLESS, 1997).

Também em busca de alternativas para a melhoria das práticas escolares com surdos, autores como Compton (1997), Kuntze (1998), Prinz e Strong (1998) e Erting e Pfau (1999), dentre outros, salientam e defendem a necessidade urgente de se expor precocemente a criança surda à Língua de Sinais e de se ofertarem programas escolares bilíngues nas escolas de surdos.

Sánchez (1999) é um dos autores que questionam o atual modelo educacional estatal para surdos, ou seja, surdos incluídos com crianças ouvintes. O autor argumenta que não há nada que impeça os surdos de serem bons leitores. Porém, nas condições atuais de educação, nada leva a crer que eles possam ser bons leitores, ou seja, em virtude das condições dos meios familiar e social (incluindo a escola), não há condições de acesso à língua (LIBRAS), o que gera dificuldades ao desenvolvimento normal da linguagem e, conseqüentemente, da inteligência, além da não-imersão do aprendiz na prática social da língua escrita. O que acaba por refletir na juventude desses sujeitos surdos.

O que eu acho mais difícil na escola é o Português. Eu acho que, na verdade, eu sou deficiente no Português (risos). Eu não entendo quase nada. Eu vejo os ouvintes lendo, mas eu não entendo nada. Então, eu sou deficiente. (FAM)

Na relação com o ouvinte, ao surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo, conforme já dissemos. A marca da deficiência determinou, durante a sua história e a surdez, a condição de submissão ao *normal* ouvinte. Dessa história de submissão, criaram-se práticas corretivas derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva.

Nessa forma de ser surdo, a *luta* travada constantemente aparece como sendo uma marca cultural da diferença. A luta é um imperativo alimentado por muitos, porque, com ela, conseguem estabelecer a tensão que possibilitará a demarcação das diferenças e de uma identidade surda. Em uma das narrativas analisadas, a luta não só é condição de existência dos

vistos e narrados dentro do referente cultural ouvinte, mas também é uma condição de mobilização permanente de um grupo.

Segundo as palavras de um dos jovens entrevistados:

Eu pergunto pro intérprete: “hoje a escola pra surdos é a escola da inclusão. Então, por que não tem verdadeira inclusão para o surdo?” Eu sei, eu não luto pelo surdo, mas vi no Facebook, muitos surdos lutam pela volta da escola para surdos. Eu acho mais certo: surdo é diferente de ouvinte. Agora já tem Língua de Sinais na escola, ótimo! Muito amigo surdo, bom! Mas não adianta nada, os surdos continuam com dificuldade. Nós todos aqui no Colemar percebemos que falta muito para surdo ser respeitado de verdade. (RRG)

O jovem destaca as mudanças que percebe nos movimentos da Cultura Surda, apontando a luta como uma condição e como um marcador de um grupo de uma época. Admite que todos da escola de surdos partem de uma condição diferenciada por terem a possibilidade e o direito de utilizarem a Língua de Sinais na escola. Embora a língua seja um forte referente, a luta ocupa, na narrativa, uma mesma posição de importância. A preocupação enunciada aponta para o não-entendimento dos surdos deste momento histórico de sua comunidade e parceiros. A luta que mobilizava a comunidade surda, e ainda a mobiliza em algumas regiões do Brasil, era pelo direito a uma escola de surdos e de ter reconhecida a Língua de Sinais nessas escolas.

Vivemos um momento ímpar dessa história, no qual novos ideais estão sendo conquistados.

Parece também que uma dessas lutas, já enunciada, é a de reivindicar, junto à escola inclusiva, um ensino de qualidade que os prepare para outros embates culturais. Fica visível no excerto citado que a luta não está presente somente na ideia de garantia de direitos reivindicados junto ao Estado, mas também internamente, ou seja, no interior do grupo surdo. Lutas de gerações são comuns em qualquer grupo, porém as causas que mobilizam os surdos mais velhos a dizer que os mais jovens estão perdendo a noção de sobrevivência passam pelo não-reconhecimento da (re)atualização permanente do próprio movimento surdo.

Outros interesses da sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia e pelo crescimento das relações imateriais e simbólicas, estão definindo os sujeitos e suas posições na esfera global. A luta hoje, em muitos lugares, parece ser por outras causas que não as que mobilizavam surdos mais velhos num passado recente. Um jovem sintetiza sua posição nesse sentido:

Eu acho que falta vontade das pessoas que trabalham na escola de querer aprender como fazer educação para surdos. Os professores, por exemplo, veem que os surdos não estão aprendendo e não fazem nada pra mudar a forma como nos ensinam as matérias. (TRNA)

Existem discussões recentes que falam de uma escola bilíngue e da aceitação de uma escrita de Língua de Sinais que, como local de construção de saber e da própria comunidade surda, vislumbram uma educação que alcance os surdos de forma efetiva, na qual as bandeiras erguidas pelos surdos e por aqueles que a eles se aliam sejam, de certa forma, colocadas como certas na vida desses sujeitos. A luta é por uma educação de qualidade e com significado.

3.3.3 Jovens surdos e a relação entre comunidade escolar e comunidade surda.

Como um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional, a escola, a partir de um conjunto de princípios selecionados, norteia professores e alunos bem como aqueles que se relacionam com ela e em seu interior.

Com a tarefa de educar, a escola é uma das grandes ferramentas que trabalham na produção de agentes dóceis e ou ativos, adaptados e ou inovadores em relação às exigências da sociedade. Alinhada com as preocupações de seu tempo, a escola subjetiva os sujeitos, operando em relação a diferentes instituições de socialização. Aqueles que estão na escola não conseguem prosseguir sem carregar as marcas profundas que ela imprime.

É a escola que, através de histórias, comportamentos, valores e um tipo de educação, deixa marcas. Os que por ela passam se constituem por discursos que circulam em seu interior. Ninguém sai ileso. Em dois depoimentos, podemos perceber a presença e a quase dependência surda do espaço e das relações estabelecidas no interior da escola:

(...) gosto de ir escola. Lá tenho amigo surdo. Eles me ajudam e eu os ajudo também. (JTM)

(...) quando não tenho aula, vou igual à escola. Não sei ficar em casa sem fazer nada. É ruim! (WCA)

Considerando-se o lugar atribuído à escola e a força que esta adquire nos tempos modernos, não há como não se constituir através dela, principalmente se a comunidade à qual

pertencemos tem o espaço escolar como uma possibilidade de existência. A comunidade surda vem, ao longo dos anos, transformando o espaço escolar em lugar de sua própria construção. Como um lugar de encontro, os surdos transformam a escola em um campo frutífero de articulação e invenção de marcas culturais.

Eu não posso sair com minhas amigas (surdas): minha mãe não deixa. Então eu venho à escola, fico com minhas amigas (surdas), batemos papo e não sentimos saudades. (JTM)

Muitas marcas históricas na vida dos surdos foram proclamadas dentro e fora da escola. Os atravessamentos discursivos que circulam no seu interior operam na construção dessa comunidade.

Segundo Lopes e Veiga-Neto (2009), a intencionalidade e a vigilância pedagógica que se exercem no interior da escola criam tipos aceitos de sujeitos surdos, que acabam determinando alguns referenciais e um modelo a ser seguido. Muitos procedimentos se voltam para a pedagogização e normalização da comunidade surda gestada em seu interior. Nessa pedagogização, os comportamentos dos surdos são balizados por referenciais aceitos pela própria escola como adequados e, no mais, para serem adotados em um tempo e grupo social.

Dentro de um conjunto de comportamentos aceitos, a escola movimenta-se e deixa movimentar-se.

Eu já sofri muito com expulsão em escola. Agora, eu quero paz. Se mandam eu fazer as coisas na escola, mesmo não sendo coisas de surdo, eu faço,. E se não consigo, peço ajuda pro intérprete. Acho que, se a gente reclamar demais, vão dizer que surdo é chato e nós não somos chatos. (LSOS)

A comunidade, quando acontece dentro do espaço escolar, tende a ser marcada pela pretensa mobilização por unidade. Comunidade pode ser lida, aqui, como um espaço em que se luta pela homogeneização e pelo silenciamento das diferenças individuais. Ao invés da construção de um grupo que luta por questões comuns e pela manutenção de suas diferenças, temos um grupo que se orienta para o apagamento da diferença em nome do fortalecimento de uma comunidade entendida pelo viés da *normalidade*.

Eu tento sempre não ficar igual robô de ouvinte. Eu sou surdo e gosto do grupo de surdos. Vivo muito mais com eles que com os ouvintes. Eles não são meus amigos. Gosto de ficar com meu grupo, pois somos muito unidos, somos iguais. (RRG)

Escola e comunidade parecem ser conceitos e espaços que se confundem no imaginário surdo. Muitos são os depoimentos de surdos que argumentam sobre sua

preferência pela escola de surdos e enunciam a possibilidade do encontro e do movimento político por uma identidade e comunidade.

Escola de surdos é melhor. Os surdos podem aprender, podem ter amigos surdos. (GSH)

Importante a comunidade surda. Na escola de ouvintes, não dá para surdo ter amigos iguais, surdos. (NAA)

A escola quase sempre aparece como corresponsável pela criação da comunidade e pela manutenção da luta pelas causas surdas. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2009), a responsabilidade delegada e assumida pela escola traz, com ela, a pedagogização de uma comunidade que passa a se estruturar de acordo com o que é proposto e indicado pela própria escola. Quando esta define como será a comunidade, passa a ser alvo de outras questões políticas e educacionais.

Eu sei que os intérpretes precisam obedecer às pessoas da escola, mas acho que eles precisam ser amigos dos surdos. Tem intérpretes amigos, mas tem intérprete enganador, só quer dinheiro (salário). Eles falam por nós, então precisam ser nossos amigos. (TRNA)

É natural vermos engajados nessas lutas ouvintes, como professores e outros especialistas atuantes nas escolas, que aderem ao movimento e à comunidade surda. Entram como profissionais, como representantes daqueles surdos em espaços de ouvintes.

Dois jovens argumentam que sentem muita falta da aprendizagem do Português escrito para conseguir um emprego melhor. Na opinião deles, a escola de surdos é essencial para a convivência e o encontro surdo, embora também busquem conhecimentos específicos fora dessa escola, conhecimentos que lhes possibilitem disputar no mercado melhores posições e salários:

(...) precisamos aprender a escrever. É importante o emprego, mais dinheiro. (MSCV)

Quando eu sair do Tribunal, eu quero ter um emprego melhor. Não quero receber menos, quero receber mais. (RRG)

Tem surdos amigos meus que falam que se a gente sabe melhor o Português a gente consegue empregos melhores. (WCA)

Eu não sei Português certinho e acho que talvez não consiga um bom emprego na cidade. (TSR)

(...) por isso eu pergunto tanta palavras para os intérpretes, pra no futuro eu saber mais Português e conseguir melhores empregos. (GSH)

Os cinco jovens parecem viver a escola regular como um espaço de experiência surda. São seus frequentadores não somente nos horários de aula, mas em horários extras, ou seja, horários em que a buscam como espaço de convivência com seus pares.

A escola busca diferentes mecanismos para capturar esse tempo ocioso dos jovens. Longe de querer atribuir juízo de valor a essa questão, queremos mostrar o quanto a comunidade surda é pedagogizada quando se articula dentro do espaço escolar. Tal articulação necessita de investimentos para que o surdo aprenda a viver em coletividade para além do seu próprio agrupamento orgânico.

Nossa! Eu tenho muita dificuldade em obedecer às normas, principalmente de horário e frequência. Eu não faço isso à toa, não. Eu preciso às vezes faltar, mas eles não entendem. Um dia me disseram que é preguiça de surdo. Eu fiquei com raiva, mas não falei nada não. (WCA)

As normas são criadas como portadoras de sentido a partir de um referente comum a todos. No caso da escola em que os surdos são inseridos, as normas são estabelecidas por aqueles que se encontram dentro do que chamamos de *maioria*, isso é, por aqueles que têm poder para estabelecer arbitrariamente o que pode ser considerado legítimo. Diante do compromisso escolar, os autorizados a estabelecer as normas são aqueles que vão ao encontro do que a escola acredita ser um modelo a ser seguido.

A mudança da intencionalidade pedagógica da escola pode ser alterada pela interferência da comunidade surda que se organiza em outros espaços. Embora esses outros espaços coloquem-se como lugares onde a comunidade surda pode se estruturar sem a influência direta das pedagogias escolares, eles nem sempre recebem o incentivo e o crédito daqueles que possuem a tutela de crianças e jovens surdos.

As associações de surdos às vezes não são solicitadas ou procuradas pelos familiares que procuram escolas para surdos, pois as associações sugerem lazer entre "iguais", enquanto a escola, "além de ser obrigatória, por mais que seja também só para surdos, propõe-se a educar e a dar outras condições de possibilidade para os surdos viverem a condição de surdez." (LOPES, 2004, p. 53).

Mesmo que ainda prevaleça uma distância entre a escola e a comunidade surda, aquela sempre será um espaço de encontro surdo, pois, além de ser a primeira instituição onde muitos têm a chance de conviver e se autoidentificarem, é também um espaço de convivência fundamental. Ninguém duvida das "coisas boas" que devem ser aprendidas na escola, mas "muitos podem duvidar" do que é feito e aprendido em um espaço não escolarizado de encontros surdos.

3.4 O encontro surdo – surdo como expressão da Cultura Surda.

Um marcador que podemos apontar através das narrativas é a necessidade de valorização da comunidade surda. Não é característica própria do surdo querer viver com seus pares em comunidade, mas essa é uma característica surda pelo menos neste momento histórico brasileiro e nas grandes cidades, em que os surdos precisam estar fortalecidos para reivindicar seus direitos nas diversas instâncias sociais, jurídicas, educacionais etc.

Assim, a vida em comunidade é uma prática social que marca a necessidade de estar entre amigos. Fortalecem-se entre os surdos as narrativas que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes e não-simpatizantes da Cultura Surda. Viver entre amigos, enfatizar a importância dos encontros presenciais para que todos possam se olhar para conversar são práticas de exaltação da comunidade que podem ser percebidas em diferentes narrativas de surdos.

Como, ao falarmos de Cultura Surda, não há determinação de um espaço específico para que ela aconteça, segundo Wrigley (1996), ela dependerá de encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem.

Eu vivo a cultura surda assim: quando uso a LIBRAS, quando ando com meus amigos, quando vou à Associação dos Surdos ou quando vou ao Salão do Reino. Nós (surdos) não temos um país diferente do Brasil, mas temos um jeito diferente. (MSCV)

Muito mais do que a necessidade que todos temos de pertencer a um grupo, o grupo surdo reafirma as suas marcas quando consegue interagir em comunidade, uma comunidade que tem no olhar um outro marcador de sua cultura.

De acordo com Perlin (2004), vivemos em uma cultura ocular centrada, mas não é disso que falamos quando trazemos o olhar como um marcador surdo. 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. O olhar, entendido como um marcador surdo, é o que lhe permite contemplar um modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda.

Enfim, o olhar como uma marca é o que permite a construção de uma alteridade surda, ou seja, relacionar-se e colocar-se no lugar do outro com consideração, identificação e diálogo. Essa, enunciada nas narrativas surdas, exige dos sujeitos uma luta permanente pela

sobrevivência. Uma luta permanente que pode ser vista em diferentes espaços, entre os quais a escola, que ocupa posição de destaque.

Sobre esse tema, Perlin (2003) comenta:

Abrço a ideia de cultura surda como os sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual. Cada movimentação, cada nova significação, como as ondas, eles identificam qualquer oposição entre o “nós surdos” e o “vocês ouvintes”. A marcação da diferença identifica e ventila novamente a alteridade e providência a identidade e a diferença. (p. 31)

Os depoimentos dos jovens NAA e RRG afirmam categoricamente que são amigos porque são surdos e, por causa disso, se entendem melhor do que muitos amigos ouvintes.

A cultura surda não permanece sem a interferência pontual e intencional dos sujeitos que a criam e a manipulam. A própria condição de estar em um mundo sem som deve ser recolocada como um objeto de manipulação e reinvenção surda. Os surdos conformam um grupo que nos mostra elaborado pela cultura e pela indefinição do próprio devir cultural.

Segundo Perlin (2004), a Cultura Surda, como qualquer outra cultura - pelo caráter de imprevisibilidade, não-territorialidade, não-precisão e não-alicerce que lhe garantam condição de permanência e de segurança -, não consegue definir e garantir um tipo certo e definitivo de identidade.

Mesmo que às vezes eu não tenha escola e não vá à Associação dos Surdos, eu ainda arrumo um jeito de encontrar meus amigos. Fico mais tranquilo com eles. Vivo como surdo, naturalmente (Risos). (RRG)

Bauman (2006), ao problematizar o lugar e a pretensa definição de identidade, possibilita-nos pensar a identidade surda e a necessidade que temos de defini-la. Nas suas palavras:

Nós não sabemos quem somos e muito menos sabemos o que ainda podemos nos tornar e o que ainda podemos aprender que somos. O impulso de saber e/ou tomar-nos o que somos nunca se aquieta, assim como nunca se desfaz a suspeita sobre o que ainda podemos nos tornar se nos guiarmos por esse impulso. (BAUMAN, 2006, p. 17).

A impossibilidade da tradução do *ser surdo*, conforme afirmam Lopes e Veiga-Neto(2009), é a dificuldade de entender que não há uma essência surda, mas organizações e invenções surdas. Lutar pelo reconhecimento da diferença surda é lutar contra a noção de

essência, pois, na essência, esconde-se aquilo que não podemos manipular, modificar e construir.

Acreditar e lutar por uma essência estão na contramão de lutar pela diferença cultural, neste caso, pela diferença cultural surda, que necessita proporcionar condições materiais para a sua existência. Portanto, alguns dos marcadores culturais tais como luta, vida em comunidade, língua de sinais - são invenções surdas pela manutenção de sua própria existência. (LOPES e VEIGA-NETO, 2009, p.)

Dando ênfase aos marcadores culturais surdos, estão algumas estratégias criadas pelo grupo. Uma delas, e talvez a principal, é a exaltação da diferença surda. Todos os integrantes da pesquisa deixaram clara a sua condição de *ser surdo*. Ser surdo parece ser um traço de uma identidade vivida e sentida de forma particular por integrantes desse grupo.

Eu sou surdo e, por isso, na maioria das vezes, sinto e faço coisas diferentes dos ouvintes, como falar em LIBRAS. (RRG)

Acho que ser surdo é entender um pouco do que é ser diferente, pois eu sou diferente, sou diferente por diferentes motivos, mas, principalmente, porque não ouço. (TRNA)

Eu sou diferente, porque tenho pintas no corpo todo, mas sou mais diferente, porque sou surdo. (TSR)

Ainda segundo Lopes e Veiga-Neto, um grupo social constitui-se e preserva seus costumes e condições para se manter no mundo e relacionar-se com o outro. Enfim, *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 o si - um ser que não remete a uma essência, mas a subjetividades construídas e conjugadas a partir de outro surdo.

Perlin (2004), ao escrever sobre a Cultura Surda e a diferença surda, também afirma que a Cultura Surda contém a prática social dos surdos. Salienta que as marcas surdas ficam claras no jeito de usar os sinais, de transmitir cultura e na "própria nostalgia por algo que é dos surdos" (p.77).

Não há uma essência surda que possa ser lida na forma de ser, mas há uma forma de ver-se e de narrar-se que traz marcas comuns a um grupo específico. Segundo Perlin (2004), tais marcas inscrevem-se sobre o corpo, dando sentidos outros para as muitas formas de sentir e de significar a posição social ocupada pelos surdos que vivem em comunidade surda.

3.5 Jovens surdos e modos de apropriação do espaço virtual como lugar de relações.

A comunidade surda não existe apenas em um espaço físico, mas se constitui também em espaços virtuais. Atualmente, as redes sociais têm possibilitado a projeção de espaços em que os seus usuários se veem como moradores. Esse movimento, de certa forma, interfere no imaginário juvenil em relação ao seu território. Estar virtualmente representado na rede pode fortalecer o sentimento de pertença ao bairro e afirmar, por exemplo, o ser jovem pobre em um bairro estigmatizado pela violência e a precariedade. As contradições dos grupos sociais são frequentemente ratificadas nesse espaço, evidenciando a desigualdade e as diferenças de nossa sociedade. Pode-se afirmar que

inexoravelmente o mundo se estreita e a juventude internacionalizada que se contempla como espetáculo dos grandes meios de comunicação encontra paradoxalmente na homogeneização a possibilidade de diferenciar-se e, acima de tudo, a possibilidade de acesso a uma cidadania cultural que não se detém mediante atos jurídicos, senão que se experimenta como o direito a igualdade na afinação da diferença (REGUILLO, 2003, p. 106).

Dessa forma, não seria adequado pensar o ciberespaço como algo longe da realidade no qual as relações sociais têm o sentido de não reais.

Os jovens surdos apropriaram-se das Tecnologias da Informação (TICs) e das condições materiais e subjetivas em que estão inseridos. Novos modos de pensar, agir e sentir surgem em razão da flexibilidade e mobilidade das TICs, que proporcionam formas de perceber e sentir o tempo e o espaço.

De acordo com Cavalcante (2009):

Os jovens, nesse processo, são tanto produto quanto produtores de uma nova cultura que surge com base nas características da sociedade em rede. Desde a sua implementação, a comunicação mediada pelas TICs possibilitou aos usuários da Internet serem produtores de cultura e não meramente receptores de informação. (p. 47)

Os jovens surdos, nesse processo, são tanto produto quanto produtores de uma nova marca que surge com base nas características da comunidade surda e da sociedade em rede.

Desde a sua implementação, a comunicação mediada pelas TICs possibilitou aos usuários da Internet serem produtores de cultura e não meramente receptores de informação.

RRG, JTM e NAA disseram ser assíduos nos *sites* de relacionamento da Internet, pois acreditam que ali podem continuar suas velhas amizades e fazer novas:

Converso com surdos do mundo inteiro. Tenho mais dificuldades com as Línguas de Sinais dos Estados Unidos, mas dos outros países dá pra ter um contato legal com outros surdos. (RRG)

Eu, verdade, não sei bem o Português. Assim eu chamo pela *webcam* e converso com vários surdos do Brasil. Eu conheço pessoas de Imperatriz, onde nasci, São Paulo e outras de outros lugares, além de meus amigos de Goiânia.(JTM).

Vejo a Internet como um barzinho onde a gente surda consegue conversar e bater papo do nosso jeito. Não preciso me preocupar em pagar a conta (risos). (NAA)

As comunidades virtuais, os *sites* de bate-papo *on line* e outras praticas da Internet se tornaram também espaço de convivência entre surdos.

Eu vou muito pra casa do LSOS pra ajudá-lo na Internet. Ele tem e não sabe muito bem usar. Eu sei e já ensinei como usar a *webcam*. Ficamos quase a tarde toda conversando com outros amigos surdos. É muito legal! (FNM)

Entendemos que essas práticas sociais são uma forma de representação das mudanças por que a comunidade surda passa, acompanhando as mudanças do próprio mundo.

3.6 Relacionamento na/com a diferença.

As histórias surdas aparecem marcadas por imposições de diferentes ordens, mas a clínico-terapêutica, devido à regularidade com que aparece nas narrativas, ocupa um lugar de destaque. Nas narrativas, fica evidente não só um sentimento de repulsa às práticas de normalização ou de correção, como também àquilo que já destacamos a respeito do caráter oposicional surdo/ouvinte:

Não gostava, ficava furioso com minha mãe quando tentava levar-me para a fono. Nós, surdos, sofremos muito, não quero mais isso. Agora, quero a Língua de Sinais, quero meus amigos surdos. (TRNA)

Os ouvintes massacraram os surdos definindo como tinham que falar. Nós éramos como robôs dos ouvintes. (NAA)

O traço ouvinte presente nas narrativas surdas pode ser interpretado como um elemento estruturador de um tipo de identidade surda - um tipo de identidade combatente que necessita estar em luta para poder existir e ser reconhecida.

Além da Língua de Sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência dessas relações para o surdo são imprescindíveis e permitem discutir sobre as identidades surdas fundadas em uma alteridade e em uma forma de *ser surdo*.

Embora existam diferentes formas de viver a condição surda, é necessário apontar alguns elementos que nos permitem reconhecer algumas semelhanças recorrentes que acabam por significar marcadores comuns dentro de um grupo cultural como esse.

Longe de defender uma pretensa essência surda, nosso objetivo é mostrar que a expressão *ser surdo* abrange uma experiência de *ser*, de *estar no mundo*, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de *ser surdo*, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico. (LOPES e VEIGA-NETO, 2009, p. 82)

Nosso objetivo maior era identificar e compreender as particularidades do jovem surdo portador de uma cultura específica de valores e *habitus* comuns. As narrativas demonstraram isso e trouxeram elementos importantes para a discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado resultou de uma proposta de investigação de jovens estudantes surdos do Ensino Fundamental enquanto agentes (re)produtores de uma Cultura Surda no embate com a legitimidade de uma cultura hegemônica presente na escola e em outros espaços sociais marcados por processos discriminatórios de exclusão social vigentes na sociedade.

Tendo como referência a problemática apresentada, inicialmente buscou conceituar juventude e jovens surdos mediante uma pesquisa bibliográfica que objetivou situar certos aspectos que permeiam a temática, sobretudo no campo das ciências sociais. Posteriormente, ainda visando fundamentação teórica, incursionou pelas conceituações de cultura e Cultura Surda e, com base na pesquisa de campo, delineou traços identificatórios dos jovens surdos numa escola pública estadual da cidade de Goiânia. Teve a centralidade de identificar os sinais indicadores que afirmavam a existência de uma Cultura Surda em um agrupamento juvenil de onze jovens entrevistados.

Portanto, o estudo analisou jovens em sua condição juvenil no espaço educativo, buscando apreender as suas características num movimento de afirmação de uma cultura específica – Cultura Surda -, que traduz o modo de vida (*habitus* e estilo de vida) de um agrupamento.

Uma das pretensões do trabalho foi tentar superar as análises simplistas presentes sobretudo no senso comum e, conseqüentemente, produzir uma reflexão pautada em estudos científicos e pesquisa de campo que pudesse contribuir para sistematizar o conhecimento acerca de uma temática tão polêmica no espaço acadêmico.

Essa sistematização aconteceu por meio da utilização de procedimentos metodológicos adequados, que objetivaram uma compreensão mais detalhada e possível do objeto de estudo em seu contexto histórico. Utilizou técnicas de observações, entrevistas, produção de vídeos de grupos de debates e tradução para o Português, já que, em respeito aos alunos surdos, foi efetivada em sua primeira língua, a LIBRAS.

Com o intuito de dar “voz” aos surdos, a pesquisa também apreendeu elementos materiais e simbólicos da realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos investigados.

Cabe ressaltar que os jovens foram investigados no espaço escolar, o que impôs uma análise contextualizada da escola enquanto espaço cultural e a consideração das dimensões micro e macro que envolviam o ambiente..

Na coleta de dados, realizada por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, diário de campo, realização de entrevistas e grupo de debates, foi possível coletar dados significativos para os resultados que foram produzidos ao longo do trabalho.

Fizeram parte do universo investigado 34 estudantes surdos, onze deles separados pela idade de 15 a 24 anos. A escolha dessa faixa etária levou em consideração as formas de classificação geracionais de juventude e as afirmações de Bourdieu (1983) de que “a ‘juventude’ é apenas uma palavra”, afirmativa permeada pelo entendimento de juventude como categoria construída histórica e socialmente e para a qual os critérios da faixa etária e de determinações biológica são extremamente complexos, dado que podem estar sujeitos a manipulações.

Optou-se na pesquisa por marcar os pontos importantes da caracterização do espaço escolar, perfil dos jovens surdos, linguagem, relacionamento surdo/surdo e surdo/ouvinte e *habitus*.

Os principais traços extraídos dos dados coletados foram os que se seguem.

Em relação à família os estudos indicam que ela constitui agência fundamental de socialização na formação dos indivíduos. O desenvolvimento sociocultural dos sujeitos inicia-se na família, que é o primeiro grupo no qual a criança é inserida e obtém suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais. A pesquisa constatou que, para o jovem surdo, a presença da família é permeada de ambiguidades, principalmente porque ela não utiliza bem a Língua de Sinais, o que torna a comunicação intrafamiliar pautada por dificuldades. Embora o convívio se realize por relações interpessoais, os pais têm inúmeros obstáculos para orientar seus filhos nas atividades corriqueiras.

Sobre si mesmo, a escola e o movimento surdo, os depoimentos apontaram, de regra, a necessidade de trazer o ouvinte para a discussão. As marcas de deficiência na pessoa surda estão presentes na dependência de representações próprias dos ouvintes mesmo entre aqueles que militam na causa surda.

Quanto à escola, interessante foi perceber que os jovens surdos acreditam que a escola é instrumento de ascensão social mesmo diante das condições concretas em que ela está inserida, haja vista que ainda necessita avançar muito no processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Também foi importante perceber que, para trabalhar a educação de pessoas surdas e suas condições de inclusão e acessibilidade, necessário é dialogar com os múltiplos processos de representação e marginalização que são impostos e a constituem.

De outro lado, na educação de surdos, a obrigatoriedade do aprender está totalmente embasada na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, constituindo um fator inibidor da comunicação entre os agentes, aluno e professor. Como um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional, a escola, a partir de um conjunto de princípios selecionados, deveria nortear professores e alunos bem como aqueles que se relacionam com ela e em seu interior no aprendizado da Língua de Sinais.

Uma figura, nessa questão, que ficou marcada nos discursos foi a pessoa do intérprete. Afirmado como um auxiliar da aprendizagem, na maioria dos depoimentos também foi apontado como alheio ao processo e às características específicas do agrupamento. O que, para o grupo, acaba sempre por reafirmar a sua discriminação no ambiente escolar.

Em nossa leitura há, na verdade, um desconhecimento do verdadeiro papel do intérprete educacional que afastado de sua real função de que é o de mediador entre os atores aluno e professor, acaba por assumir o lugar do docente.

No aspecto político, os depoimentos destacaram a necessidade de valorização da comunidade surda em diferentes ambientes, inclusive na escola – um dado positivo, vez que, neste momento histórico, os surdos precisam estar fortalecidos para reivindicar seus direitos nas diversas instâncias sociais, jurídicas e educacionais.

Nesse sentido, as narrativas deixaram constatar que os próprios surdos produzem fronteiras, dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes e não-simpatizantes da Cultura Surda. Viver entre amigos surdos, enfatizar a importância de encontros presenciais para que todos possam olhar para conversar são atitudes de exaltação da comunidade surda que puderam ser percebidas em diferentes instâncias de suas narrativas.

Outra inferência fundamental diz respeito aos ambientes virtuais e às novas tecnologias da informação. Para o jovem surdo, os espaços virtuais são importantes instrumentos de comunicação. Atualmente, as redes sociais têm-lhes possibilitado a projeção em outros ambientes e, como usuários, manifestam por elas um sentimento de pertencimento. Esse movimento, de certa forma, interfere no imaginário juvenil em relação ao seu território. Estar virtualmente representado na rede fortalece o sentimento de pertença a um grupo e a afirmação de ser jovem surdo.

A adesão a comunidades virtuais faz parte de um movimento global de mudança nas formas de apropriação das tecnologias de informação e comunicação que ocorrem de forma significativa em diversas sociedades e estão presentes na vida dos jovens.

A emergência de espaços virtuais tem provocado maneiras distintas de lidar com as relações pela própria natureza do objeto técnico, que tem alcance planetário e permite, com poucos recursos financeiros, que jovens de diferentes agrupamentos, como os surdos, tenham acesso a conteúdos que lhes foram privados pelas condições de exclusão que vivenciam. Para entender como os jovens surdos lidam com as novas tecnologias, o que eles estão fazendo com esses instrumentos e como estão manejando o conjunto de informações obtidas, a pesquisa orientou-se pela resposta dos jovens pesquisados às questões que foram feitas no questionário e no grupo de debates.

Como o espaço virtual é um lugar de disseminação e produção das diversas expressões culturais, e não apenas da cultura hegemônica, as comunidades virtuais são tidas como lugares estratégicos de aquisição de capital cultural, social e simbólico. Da rede social de relacionamento, os jovens surdos investigados apropriam-se do seu potencial de alcance para se lançarem no mundo virtual e se tornarem visíveis aos olhos dos outros.

Outro ponto interessante é que as histórias surdas aparecem marcadas por imposições de diferentes ordens, mas a clínico-terapêutica, devido à regularidade com que aparece nas narrativas, ocupa um lugar de destaque. Ficou evidente não só um sentimento de repulsa às práticas de normalização ou de correção, como também ao caráter oposicional surdo/ouvinte.

Além da Língua de Sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência dessas relações para o surdo são imprescindíveis e permitem discutir sobre as identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de *ser surdo*.

Dentro da visão multiculturalista pela qual a pesquisa optou, também foi considerada a linguagem como componente da cultura, neste caso a Língua de Sinais. Como uma linguagem viva, dinâmica capaz de criar aquilo que descreve e dar forças a esse agrupamento para se solidificar como detentor de uma cultura específica, os depoimentos apontaram para a importância da LIBRAS no desenvolvimento da comunidade surda.

Muitos ainda atribuem à Língua de Sinais um valor menor do que aquele atribuído a uma língua de modalidade oral-auditiva, como é o Português, o que influencia diretamente no processo de aquisição da língua e seu uso pelos pesquisados.

A desvalorização da Língua de Sinais está diretamente ligada ao que Bourdieu (1998) afirma sobre a autoridade que é conferida a um idioma desde que esse seja de uso de um agrupamento que, além de ser considerado legítimo, é aquele que exerce a autoridade em

determinada sociedade e detém dela o capital, seja ele cultural, econômico ou social, caso em que suas manifestações terão mais valor que as manifestações de outros subalternos.

No interior do trabalho, foram usados os argumentos de Poche (1989) para afirmar que a língua e a cultura são imbricadas, porque a língua é um instrumento que cria e simboliza o mundo da cultura. Ainda com base nesse autor, a pesquisa entendeu que cultura são os esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento.

Durante a investigação, não foi intenção afirmar que o surdo se constitui somente através da Língua de Sinais, mas as narrativas mostraram que isso ocorre pela relação que se estabelece com diferentes instrumentos de comunicação, pois os surdos não dominam a modalidade oral-auditiva, mas a gestual-visual.

A Cultura Surda, ou melhor, o surdo, é bilíngue e bicultural, porque se relaciona com duas línguas diferentes em todos os ambientes sociais a que pertence. Apesar de não dominar plenamente uma dessas línguas, ele faz delas uma das suas formas de interatuar com o mundo. É através do biculturalismo que o surdo constitui uma relação com a sociedade.

O reconhecimento da pluralidade foi essencial no reconhecimento da Cultura Surda. Não há possibilidade de afirmar que existe apenas uma cultura, como a brasileira, por exemplo. Não há como somar em uma única cultura todos os diferentes grupos que existem em sociedade, muito menos suas diferentes formas singulares de manifestação.

É por meio do entendimento da diversidade dos agrupamentos sociais, incluindo nessa os agrupamentos de jovens surdos, que é possível redimensionar o campo da política e embasar sua luta pela acessibilidade e reconhecimento da diferença. Os estudos possibilitaram reconhecer a diferença, valorizá-la e, acima de tudo, reconhecer suas particularidades como língua, espaço e modo de vida.

Este trabalho se alinha com as atuais pesquisas que compreendem o surdo como sujeito ativo, constituído por relações sociais que o permeiam. O seu anseio foi aferir o que tem sido produzido acerca da temática “Culturas e Cultura Surda”. Assim, pretendeu contribuir para a compreensão do modo de ser surdo na perspectiva do jovem que se encontra na condição de ser jovem e surdo. Inclusive, buscou apresentar subsídios que auxiliem na luta pelo reconhecimento dos jovens surdos e pela legitimação da Cultura Surda.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- _____ et al. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ALMEIDA, M. A. **A criança deficiente e a aceitação da família**. Rio de Janeiro: Nova Era, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra do título em russo *Estetika sloviésnova tvórtchestva*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. **Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Europa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BASSO, Idavania M. de S.; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia do Ensino da LIBRAS – L1**. Florianópolis, UFSC, 2009.
- BAKER, G., HACKER, P., (1980). **An analytical comentary on Wittgenstein's Philosophical investigations**. Oxford: Basil Blackwell.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BENEDICT, Anderson. **Java in a Time of Revolution: Ocupação e Resistência**. Ithaca, Cornell Universit Press, 1972.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I. 2.** ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria, UFSM, 2000.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular. Leituras de operárias.** Petrópolis, Vozes, 1972.

BONNEWITZ, P. O homo sociológico Bourdieusiano – um agente social. In: **Primeiras Lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2003, p. 75-91.

_____. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização: cultura brasileira e culturas brasileiras.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 308-345.

BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança.** In: NOGUEIRA, Alice N.; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **Excluídos do interior.** In: _____ (coord.). *A miséria do Mundo.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A juventude é apenas uma palavra.** In: _____. *Questões de sociologia.* São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Trad. Mariza Corrêa: Campinas: Papius, 2004.

_____. **A representação política: elementos para uma teoria do campo político.** In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989. p. 163-207.

_____. **Economia das trocas linguísticas.** Tradução de Paula Montero. In: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu: sociologia.* São Paulo: Ática, 1983b. p. 156-183.

_____. **O mercado linguístico.** Tradução de Jeni Vaitsman. In BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c. p. 95-107

_____. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Questões de sociologia.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Sociología.* São Paulo: Ática, 1983a.

_____. “Compreender”. In: **A miséria do mundo.** 8. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011, pp. 693-729.

_____. **Razões práticas sobre a teoria da ação.** SP: Papius, 1996.

_____. [1972] 2002. **Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila.** Oeiras: Celta.

_____. [1979] 1984. **Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste.** Cambridge: Harvard University Press.

_____. [1980] 1990. **The Logic of Practice**. Cambridge: Polity Press.

_____. [1997] 2000. **Pascalian Meditations**. Cambridge: Polity Press. (Tr. Port. Meditações pascalianas, Oeiras, Celta, tr. Miguel Serras Pereira, 1998)

_____. [2000] 2001. **As Estruturas Sociais da Economia**. Lisboa: Instituto Piaget.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto de Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei 10.436/02 e dispõe sobre o art 8º da lei 10.098/00.

BUENO, J.G.S. **Surdez, linguagem e cultura**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, set. 1998.

CANEZIN GUIMARÃES, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação. In: ROSA, Dalva E.G. ; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 85-101.

_____; CHAVES, Elza G.; QUEIROZ, Edna M. **Contribuições conceituais sobre juventude e suas relações com o trabalho e a educação**. In: *Interação Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)*, v. 27, n. 1, p. 1-30, Goiânia, jan./jun. 2002b.

_____, **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

_____, M. T. (Org.). **Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

_____, M. T. C. ; NEPOMUCENO, M. A. **Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas**. *Educativa (UCG)*, v. v.12, p. 85-107, 2009.

CASTRO, R. G. **Libras: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos**. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

CARLOS, Ana F. **Cidade: o homem e a cidade, a cidade e o cidadão, de quem é o solo urbano?** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, Maria Francisca de S. **Educação Inclusiva em Goiânia**. PUC, 2003, p. 11.

CERQUEIRA, Sandra S. A. **Escrita e habitus linguístico no contexto de práticas cotidianas de uma comunidade** Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba, 2011.

CANEVACCI, Massimo (org.). *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CONJUVE. **Conselho Nacional de Juventude**. Disponível em www.juventude.gov.br
Acesso em 02/05/2012.

COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais no campo do currículo**. In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

CAVALCANTI, Cláudia V. *Jovens e estratégias de apropriação dos espaços urbano e virtual*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

CUNHA, Maria Amália de A. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007 <http://www.perspectiva.ufsc.br> (Acessada em 28/04/2012)

CUNHA, Luiz Antônio. **A Reprodução de BOURDIEU; PASSERON**. Rio de Janeiro: PUC, 1970.

DAYRELL, J. CORROCHANO, M. C. Juventudes, socialização e transição para a vida adulta. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Cãnone Editorial, 2009.

_____. *O jovem como sujeito social*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782003000300004.

_____. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. In: Reunião da Associação Brasileira de Antropologia. Salvador, jun. , 2004, Mimeo. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>. Acesso em: 6 maio 2010.

DEMO, Pedro. *Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Eulália. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, F. **O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros. A sociologia no Brasil**. Petrópolis, 1977.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED, 2004.

FRANCO, Monique. **Currículo e emancipação**. In. SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** In: MOLL, J. (Orgs.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. In: **Revista brasileira de Educação.** Vol. 14 n°. 40. Rio de Janeiro jan./abr. 2009. p. 01-30.

_____, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOMES, H. G. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Rev. Bras. Cres. Des. Hum.,** São Paulo, v. 4, n. 5, p. 34-35, 1994

GUARINELLO, A. C. **A influência da família no contexto dos filhos surdos.** **J. Bras. Fonoaudiol., Curitiba,** v. 3, p. 28-33, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Guanabara, RJ: Koogan, 1989.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n° 07/CP (15/12/2006)**

GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação da cultura.** Guanabara: Ed. Kogan, 1989.

HANKS, William F.. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin/William F. Hanks.** São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart, (1997). **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** *Educação & Realidade,* v. 22, n° 2, jul./dez., p. 17-46.

_____. **Identidade Cultural e Diáspora.** *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,* n.24, p.68-75, 1996.

_____. (2000). **O legado teórico dos cultural studies.** *Revista de Comunicação e Linguagens,* Universidade Nova de Lisboa, n° 28, out.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.**(1992) Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário. 1984.

IBGE 2001. Disponível em <http://www1.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#indicadores>. Acesso em: 24 abr. 2012.

ISLAS, José Antonio P. Juventude: um conceito em disputa. In: CANEZIN, Maria Tereza G; SOUZA, Sônia M. G. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Ed. da UFG: Cãnone Editorial, 2009, p. 17-46.

KOZLOWSKI, L. A **educação bilíngüe-bicultural do surdo**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

LARROSA, J; SKLIAR, J., (2002). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga.

LABOURIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LÊ, Breton D. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006

LOPES, L.P.M. **Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

_____. **A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos**. In: THÜMA, Adriana da Silva; 2008.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMAS, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LOPES, L. P. M. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: **Língua(gem) e identidade**, Signorini, I. (org.), Campinas: Mercado das Letras/Fapesp/Faep, 2001.

LÉON, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T. SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Cãnone Editorial, 2009.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. São Paulo, Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura.**; tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LARROSA, Jorge. "Babilônios somos. A modo de apresentação". In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes da Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos E. A. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos E. A. (orgs.) Antropologia, saúde e envelhecimento. Rio de Janeiro: FioCruz, 2002. p.11-24.

MOTTA, M. G. C. et al. Família como unidade de desenvolvimento humano e saúde. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 2, p. 24-27, 2003.

MERCER, K. "**Welcome to the jungle**". In Rutherford, J. (org.). Identity. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.(Trad)

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitex, 1993.

MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C.C. (Ed.). **Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Indivíduo Surdo**, v. 1., São Paulo: TEC Art, 1993. p. 1-4.

_____. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NOGUEIRA. Alice; NOGUEIRA, Cláudio, M. M.. **Bourdieu e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOVAES, Regina. **Os jovens "sem religião": ventos secularizantes, "espírito de época" e novos sincretismos.** Notas preliminares. Estudos. avançados, São Paulo, v. 18, n. 52, Dec. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300020&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 21/04/ 2012.

_____. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias.** In. Almeida, M. I. & Eugenio F. (Orgs.). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zarrar, 2006.

_____; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa Moeda, 1993.

_____. **Buscas de si: expressividade e identidades juvenis.** In: ALMEIDA, Maria Isabel M. de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. **Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos: O poder das máscaras: ocultações e revelações.** Disponível em: <www.anped.org.br/.../sessao%20especial%20-20jose%20machado%20pais%20-%20int.pdf. 2007.> Acesso em: 21/05/ 2010.

_____. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”***. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PAUL, P.V. **Literacy and Deafness.** Needham Heights: Allyn e Bacon, 1998.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: BERGAMACHI, R.I.; MARTINS, R. **Discursos atuais sobre a surdez.** Canoas: La Salle, 1996. Disponível em <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate3.htm>.

PERLIN, G.T.T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gládis Taschetto. **O lugar da cultura surda.** In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e identidade e diferença no campo da educação.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem. 1990.*

POCHE, B. **A construção social da língua.** In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

PIRES, André. A batalha contra o tempo: relações com o corpo tendo em vista o processo de envelhecimento em Cláudia e Playboy (anos 80 e 90). In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias.* Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 59-76.

PPP. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Estadual Colemar Natal e Silva. 2011.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. **O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?.** *Letras de Hoje, Porto Alegre, 2001, v. 36, n. 3, p. 391-398.*

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, E. C. de. **O ambiente familiar e as condições de acesso das crianças surdas à língua de sinais.** 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

REGUILLO, Rossana. **Las culturas juveniles: un campo de estudio: breve agenda para la discusión.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 23, p. 103-118, maioago., 2003

ROMANELLI, Otaíza Oliveira de. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTANA; BERGAMO . **Cultura e Identidades Surdas: encruzilhada de lutas sociais e simbólicas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26/04/2012.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a Construção do Conhecimento,** 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁ, N.R.L. **A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Discurso Surdo: a escuta dos inais. In: SKLIAR, Carlos(org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **A educação dos surdos: a caminho do bilingüismo.** Niterói: EDUFF, 1999.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos.** Coleção pedagogia e educação. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, A. **Reflexões Neurolingüísticas sobre a Surdez.** Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Um novo capital cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.** *Revista Educação e Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A política e a epistemologia do corpo normalizado.** *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES.* Nº 8, Rio de Janeiro: INES, 1997. pp. 3-15.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **A ordem do discurso.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert;

SKLIAR, Carlos (Org.). **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, v. 24, n. 2, 2000.

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

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: _____. (Org.). **Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 333-380.

_____. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SOUZA, Regina Maria & GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.**V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SÁNCHEZ, Carlos. **Los sordos deben aprender a leer? Implicaciones de um problema mal planteado y sugerencias para su reformulación.** III Congresso Latinoamericano de Educación Bilingüe. Venezuela. 1996.

VASCONCELOS, Maria D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação.** Maio-ago., nº23. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Cultura e currículo.** *Contrapontos*, v. 2, nº 4, jan-abr., 2002, p. 43-51.

_____. **A ordem das Disciplinas.** Porto Alegre, PPG Educação/URFRGS, 1996.

_____. **A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: Implicações para a análise da educação científica.** In: Educação e Realidade nº 1. Porto Alegre, 1992.

_____. **A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças.** In: **Educação e Realidade** nº 2. Porto Alegre, jun/ dez. 1993, vol. 18.

WAIMAN, M. A. P. et al. Família e necessidades... revendo estudos. **Rev. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 26, n. 1, p.147-157, 2004.

WIDELL, Joanna. **As fases históricas da cultura surda.** Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez, nº 6 – Ano 5 UFSC – Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

WIRTH, Louis. **O urbanismo como modo de vida.** In: VELHO, Otávio G. (Org.). O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Guanabara, 4.ed., 1987.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 3 edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Washington, D.C: Gallaudet University 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelos telefones: 3946-1070 ou 3946-1071.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.

As Instituições: Colégio Colemar Natal e Silva, Colégio José Carlos de Almeida

Pesquisadora Responsável: Waléria Batista da Silva Vaz Mendes – Rua São Salvador Quadra 01 Lote 12 – Vila Paraiso – Goiânia-GO - Telefone: 62-3211-1397 e (62) 9963-6996

O presente trabalho de pesquisa tem objetivo contribuir com as atuais pesquisas que contemplem o surdo como sujeito ativo, constituído por sociedade na área da surdez. Este trabalho de pesquisa coteja o que tem sido produzido acerca da Culturas e Cultura Surda: estudos com jovens surdos em processo educativo, com o intuito de buscar apreender as suas características enquanto grupo com modo de vida (*habitus* e estilo de vida), num movimento de afirmação de uma cultura específica – a Cultura Surda.

Em virtude da natureza do objeto será utilizada a pesquisa quantitativa e a qualitativa. A coleta de dados será feita mediante aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, diário de campo e a realização de entrevistas que serão gravadas. Esses dados posteriormente serão divulgados no meio acadêmico e a quem possa interessar.

O jovem envolvido na pesquisa tem o direito de retirar o consentimento para publicação a qualquer tempo sem qualquer prejuízo, tendo resguardado o seu direito de liberdade.

Até o momento não foram identificados riscos, sendo que o pesquisador se coloca pronto a resolver qualquer problema que ocorra no decorrer da pesquisa, lembrando que a identidade dos pesquisados será mantida em absoluto sigilo. Caso o pesquisado se sinta lesado por algum motivo, haverá retratação dos danos causados de forma individual e pública no sentido de explicar e se desculpar sob qualquer hipótese. Após o término da pesquisa esses questionários e entrevistas e seus respectivos termos de consentimento da participação da pessoa como sujeito, assim como os demais documentos serão arquivados sob guarda do pesquisador por cinco anos.

Goiânia ____/____/2011.

APÊNDICE 2

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG
nº. _____, Órgão expedidor: _____
CPF nº. _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo
sobre: **Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar**, na percepção de
jovens matriculados (as) no Ensino Fundamental. Fui devidamente informado(a) e
esclarecido(a) pela pesquisadora, **Waléria Batista da Silva Vaz Mendes**, sobre a pesquisa,
os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de
minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Goiânia, _____ de _____ de 2011.

Nome do sujeito ou responsável:

Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 3

DECLARAÇÃO

RAZÃO SOCIAL: Escola Estadual Colemar Natal e Silva

ENDEREÇO: Setor Aeroporto

TELEFONE: (62) 3201-3000

Declaro ter sido informado pela pesquisadora **Waléria Batista da Silva Vaz Mendes**, residente na Rua São Salvador Quadra 01 Lote 12 – Vila Paraiso – Goiânia-GO - Telefone: 62-32111397 e (62) 9963-6996 participante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, do seu Projeto de Pesquisa sobre **Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar** na percepção de jovens matriculados (as) no Ensino Fundamental, e, consultado(a) sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Julgando relevante o trabalho a ser empreendido, nos comprometemos a informar aos nossos alunos e alunas da oportunidade da pesquisa e dos propósitos de colaboração da parte de todos os selecionados.

Goiânia, _____ de _____ de 2011.

CURRÍCULO DA PESQUISADORA

Nome: **Waléria Batista da Silva Vaz Mendes**

Matrícula: **2010.1.056.002.0024**

Nascimento: **16 de setembro de 1976, Goiânia - Goiás**

CPF: **776.663.801-00** RG: **3158.211 SSP/GO**

Profissão: **Professora do Serviço Público Federal - IFG**

Dissertação: **Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.**

Orientadora: **Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.**

Graduação: **Pedagogia, 2001; Letras, 2010.**

Endereço: **Rua São Slavador, Quadra 01, Lote 12 – Vila Paraiso**

74553- 620 – Goiânia-GO

Telefone: **62-3211-1397 / 99636996 / 81729555**

e- mail : waleryb@ibest.com.br

APÊNDICE 4

OBSERVAÇÃO NÃO-ESTRUTURADA

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Observação Livre: Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.

OBSERVAÇÃO NÃO-ESTRUTURADA

A pesquisa científica aponta a observação também como método. O método observacional. É a partir da observação que se consegue obter informações sobre uma dada realidade, possibilitando o registro e a análise de fatos e fenômenos.

Vale lembrar, durante a observação, será levado em conta as reações dos jovens em relação a presença da pesquisadora, tendo em vista, ser ela pessoa “estranha” ao grupo das pessoas observadas. Haja vista, não existir observação neutra.

A observação será do tipo livre – não estruturada e participante. Minayo (2000:100) observa que:

[...] com relação aos instrumentos para a **OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**, é importante que o investigador tome algumas decisões nesse momento preparatório. Ou seja, será uma observação livre ou realizada através de roteiro específico? Abrangerá o conjunto do espaço e do tempo, previsto para o trabalho de campo ou se limitará a instantes e/ou aspectos da realidade, dando ênfase a determinados elementos na interação. (grifo nosso)

O local dos registros será denominado de Diário de Campo.

Na perspectiva de se evitar devaneios no decorrer da investigação, a pesquisadora traçou alguns pontos relevantes à pesquisa, a seguir elencados:

- **Caracterização do espaço físico da escola** (salas de aula, corredores, banheiros, pátios, quadras de esportes, biblioteca, refeitório, sala de vídeo, lanchonete e laboratórios).
- **Perfil dos surdos**, jovens, comunicação.

Finalmente, há de se ressaltar ser nosso objetivo é apreender o máximo de elementos possíveis acerca da realidade vivenciada no respectivo estabelecimento de ensino.

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: **Educação, Cultura e Sociedade**

Questionário: **Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.**

Responsável: **Waléria Batista da Silva Vaz Mendes**

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da realidade sócio-cultural do jovem. Responda-o com sinceridade. Para responder, marque com um X.

Instituição Educacional: **Escola Estadual Colemar Natal e Silva**

Endereço: **Rua 18-A, número 106, Setor Aeroporto, Goiânia – Goiás**

Nome: _____

Turma: _____

Turno: _____

Data: ____/____/____

1- Sexo:

masculino

feminino

2- Faixa etária:

2.1- Data de nascimento

____/____/____.

2.2- Idade:

15/16 anos

17/18 anos

19/20 anos

21/22 anos

23/24 anos

3 - Tipo de surdez:

Orelha Direita Orelha Esquerda

leve

leve

moderada

moderada

severa

severa

profunda

profunda

4- Territoriedade

4.1- Onde você nasceu? Cidade e Estado.

- **Questões 4.3: para quem veio de outro lugar para a cidade onde mora:**

4.2 - Por que veio para a cidade onde mora?

- para estudar para tratamento de saúde
 para trabalhar motivos familiares
 outros _____
-

- **Para todos responderem:**

4.3- Em que cidade/município você mora?

4.4 - Há quanto tempo mora nessa cidade?

- menos de um ano de três a cinco anos
 de um a dois anos mais de cinco anos

5. Família

5.1 - Estado civil:

- solteiro divorciado
 casado separado
 mora junto viúvo

5.2- Tem filhos?

- sim não

- **Questões 5.3 e 5.4: só para os que têm filhos**

5.3 - Quantos filhos você tem?

- um filho três filhos
 dois filhos mais de três filhos

5.4 - Quem cuida dos filhos?

- a mãe da(s) criança(s) o pai da(s) criança(s)
 os avós ficam só
 os irmãos mais velhos ficam na creche
 os outros familiares os vizinhos

outros _____

5.5 - Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

- sozinho com amigos
 no local de trabalho com o companheiro/a e filhos
 pai mãe
 irmãos solteiros irmãos casados
 avô/avó sobrinhos
 tios primos
 com outra família (parentes ou amigos de seus pais)

5.6 - Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- duas pessoas cinco pessoas
 três pessoas mais de cinco pessoas
 quatro pessoas

6 – Aspectos sócio-econômicos da jovem e da família

6.1 - Como você se sustenta? (enumere em ordem de prioridade de 1 a 3)

- vivo com a minha própria renda
 sou sustentado pela família
 sou sustentado por parentes
 ajuda do governo?

Qual? _____

6.2 - Você trabalha?

- sim não

6.3 - Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

- antes dos 14 anos dos 14 aos 18 anos acima dos 18 anos

• Questões de 6.3 a 6.8: só para os que trabalham

6.4- Que tipo de trabalho você faz hoje?

Quem é o empregador? _____ e como conseguiu?

6.5- Onde (supermercado, loja de roupas, feira, escola pública, etc.)?

6.6- Quantas horas você trabalha por dia?

quatro horas seis horas oito horas nove horas ou mais

6.7- Seu trabalho é:

fixo temporário

6.8- Tem carteira assinada?

sim não

6.9- Aproximadamente, quanto você ganha por mês?

- nada
 de 200 a um salário mínimo
 um salário mínimo e meio
 dois salários mínimo
 dois salários mínimo e meio
 três salários mínimo
 três salários mínimo e meio
 mais de quatro salários mínimo

• **Questões 5.9 a 5.11: para os que não trabalham**

6.10- Se não trabalha, já trabalhou?

sim não

6.11- Que tipo de trabalho você fazia?

6.12- Há quanto tempo está sem trabalho?

- até 6 meses de um a dois anos
 de 6 meses a um ano mais de dois anos

6.13- Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- uma pessoa quatro pessoas
 duas pessoas mais de quatro pessoas
 três pessoas

6.14- Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

- uma pessoa quatro pessoas
 duas pessoas mais de quatro pessoas
 três pessoas

6.15- Quem mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)?

6.16- Quem é a segunda pessoa que mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)?

6.17- Você ajuda no sustento da família?

- sim não

6.18- Se você ajuda, como?

- dou toda minha renda para a família
 ajudo com até metade da minha renda
 ajudo com mais da metade da minha renda
 ajudo de vez em quando

6.19- Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (por exemplo: bolsa-escola, vale-gás, bolsa-universitária, renda-cidadã, aluguel, etc.)

6.20- Qual é a renda da sua família?

- de 200 a um salário mínimo
 um salário mínimo e meio
 dois salários mínimo
 dois salários mínimo e meio
 três salários mínimo
 três salários mínimo e meio
 mais de quatro salários mínimo
 mais _____

6.21- Qual o nível de instrução do seu pai?

- sem escolaridade
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio completo
 superior completo
 pós-graduação

6.22- Qual o nível de instrução da sua mãe?

- sem escolaridade
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio completo
 superior completo
 pós-graduação

7 – Aspectos educacionais

- **Para todos responderem:**

7.1- Qual período você cursa na escola (marque o nível referente ao seu curso):

- | | | |
|--------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> primeiro ano | <input type="checkbox"/> segundo ano |
| Ensino | <input type="checkbox"/> terceiro ano | <input type="checkbox"/> quarto ano |
| Fundamental | <input type="checkbox"/> quinto ano | <input type="checkbox"/> sexto ano |
| | <input type="checkbox"/> sétimo ano | <input type="checkbox"/> oitavo ano |
| | <input type="checkbox"/> nono ano | |

7.2- A sua escola fica próximo ao trabalho ?

- sim não

7.3 - A sua escola fica próxima à sua casa?

- sim não

7.4 - Você parou de estudar alguma vez em sua vida?

- sim não

- **Questões 7.5 a 7.8: para os que pararam de estudar**

7.5- Se parou, quantas vezes e por quanto tempo?

- () 1 vez. Quanto tempo? _____
() 2 vezes. Quanto tempo? _____
() 3 vezes. Quanto tempo? _____
() 4 vezes. Quanto tempo? _____
() mais de 4 vezes. Quanto tempo? _____

7.6- Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar?

7.7- Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?

7.8- Cite as escolas nas quais estudou

Todos devem responder

7.9 Quem incentivou a continuidade dos estudos?

Família 1º ou 2º lugar () De que maneira? _____

Escola 1º ou 2º lugar () De que maneira? _____

Outra

7.10- Por que você escolheu nessa escola? (Enumere por ordem de importância de 1 a 3)

- () o ensino é bom
() está perto da minha casa
() está perto do meu trabalho
() pela influência dos amigos

pela influência da família

falta de opção

outros

7.11- Explique o primeiro motivo da sua lista de estudar nessa escola:

7.12- Há dificuldades no interior da escola por causa da surdez?

sim

não

Por quê?

Quais?

7.13- Há dificuldades no interior da escola por causa da diferença de idade?

sim

não

Por quê?

Quais?

7.14 – Você participa de alguma atividade extra da escola?

sim

não

Por quê?

7.15. O que você mais gosta na Escola Estadual Colemar Natal e Silva?

Indique as razões?

7.16- O que você menos gosta na Escola Estadual Colemar Natal e Silva?

Indique as razões? _____

7.17- Você costuma faltar às aulas?

() sim () não () às vezes

Indique as razões? _____

7.18- O que seus pais mais valorizam na Escola Estadual Colemar Natal e Silva?

7.19- O que o colégio te ensinou a valorizar?

7.20- Quando você não está no colégio qual/quais a(s) atividade que pratica? Fale um pouco sobre ela(s).

7.21- Indique três regras que você considera mais importantes na Escola Estadual Colemar Natal e Silva:

7.22- Qual a profissão desejada por você? _____ Quais os motivos que o (a) levou a escolhê-la?

7.23- Segundo sua avaliação a Escola Estadual Colemar Natal e Silva contribui para esta expectativa? De que modo?

8. Aspectos da religião

Para todos responderem:

8.1- Você tem religião?

sim

não

• **Questões 8.2 a 8.4: só para quem tem religião**

8.2- Em caso positivo, qual a sua religião?

8.3- Você é praticante?

sim

não

8.4- Qual é a igreja/templo/centro/terreiro que você mais frequenta?

Nome da Instituição:

Bairro: _____

9. Aspectos relacionados ao Jovem Surdo e a Mídia

9.1- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? (marque apenas três alternativa)

jornal escrito

revistas (Veja, Isto é, etc.)

conversando com pessoas

não tem se mantido informado

jornal falado (TV com legenda ou tradução)

pelos professores, na sala de aula

9.2- Você participa de algum do agrupamento? (enumere por ordem de importância de 1 a 3)

grupo esportivo

grupo religioso

grupo ambiental

- comunidades virtuais
 - associação dos surdos
 - grupo musical
 - outros Quais?
-
-
-

não participo de nenhum grupo

9.3 – Em sua casa tem computador?

- sim não

9.4- Você tem acesso à Internet?

- sim não

Em que local?

- em casa na escola
 em cursos de formação no trabalho
 na *Lan House* em casa de parentes e amigos

9.5 – Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

- em casa amigos cursos

9.6- Qual o tipo de site você acessa? Enumere de acordo com a importância de 1 a 3.

- sites de relacionamentos
- sites de buscas
- sites de humor
- sites de jogos
- sites de auto-ajuda
- sites de literatura e poesias
- sites de pornografia
- sites de livros e obras completas
- sites de esportes
- sites de notícias
- sites de entretenimento (novelas, rádios, músicas, vídeos)

9.7- Você participa de redes de relacionamentos? Enumere por ordem de importância 1 a 3.

- Orkut
- Facebook
- MySpace,
- Twitter
- MSN

() ooVoo

Outros: _____

Por quê? _____

9.8 – O computador facilita seu contato com outros surdos:

() sim () não () em parte

Explicar _____

9.9- Que tipo de atividade de lazer você participa? Enumere por ordem de importância 1,2,3,...

() visita a amigos/familiares () encontros religiosos

() barzinho e *choperia* () passeio no *shopping*

() cinema () teatro

() danceteria () futebol

() vídeo games () televisão

() computador () dormir

() eventos musicais

() viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)

() outros locais ou outras atividades. Quais?

() não pratico nenhum lazer

9.10- Como frequentemente você realiza essas atividades?

() sozinho

() em grupo. Qual?

Aluno Surdo

Obrigada!!!

APÊNDICE 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Roteiro de entrevista semi-estruturada: Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

IDADE _____ SEXO: _____ ANO _____

CIDADE/BAIRRO ONDE MORA: _____

Escola

1. O que é importante aprender para você?
2. Como é sua relação com os colegas?
3. E com os professores?
4. O processo de inclusão, o que pensa a respeito? Foram respeitados as particularidades dos surdos nesse processo?

Família

1. Como é a relação com sua família?
2. Quantas pessoas sabem Língua de Sinais e se comunicam com você por meio dela?
Sabem se comunicar bem com você?
3. Todos entendem e respeito sua condição de surdez?

Ser jovem

1. O que é ser jovem? Você se sente jovem?

Sobre Cultura

1. Qual sua compreensão de Cultura?

Sobre o envolvimento com a Comunidade Surda

1. O que é e como é ser surdo?

2. O que significa o encontro surdo-surdo?

Sobre o questionário: comente ou explique algo que achou interessante:

APÊNDICE 7

ROTEIRO DO GRUPO DE DEBATES

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Roteiro do Grupo de Debates: Cultura Surda e Jovens: desafios e impasses no espaço escolar.

ROTEIRO DO GRUPO DE DEBATES

1) Comunicação midiática:

- Vocês usam muito sites de redes sociais (Messenger, Facebook, Twitter, Oovoo, MySpace, Orkut, Skype, Yahoo e Flogão). O que eles significam pra vocês? Em que eles são interessantes? O que vocês fazem ao acessar esses sites?
- A televisão é uma das formas que vocês disseram ter acesso aos acontecimentos atuais? Por que? A maioria dos programas não tem um intérprete em Língua de Sinais, isso dificulta? E a legenda?
- Outra forma de acesso sobre os acontecimentos do dia a dia é, por exemplo, os jornais como o “Daqui”. Por que escolhem esse tipo de jornal? Qual é seu principal objetivo ao lê-los.

2) Sexualidade

- O que pensam sobre
 - a) Homossexualidade,
 - b) A diferença racial, como os Negros,
 - c) As diferentes formas de Deficiência?
- Como é sua vida sexual? O que acham sobre ser ou não virgem? Como você aprende a viver (experimentar) o sexo?
- Vocês usam as redes sociais para encontrar novos relacionamentos?
- Fale sobre relacionamento:
 - a) amizade,
 - b) namoro e
 - c) união estável como o casamento.

3) Sociabilidade

- Com quem você mais se relaciona no dia a dia? Com amigos ou com a família?
- Vocês acham importante o encontro surdo x surdo? Quais assuntos vocês mais falam quando estão juntos? Sobre o que falam?

- O que pensam dos ouvintes? É difícil conviver com eles? E a família de vocês como é? Como vocês se relacionam com seus familiares? O que vocês consideram insuportável na convivência com os ouvintes?
- Quando você se percebeu e se entendeu na condição de Surdo? Relate as principais experiências. O que pensou? Como reagiu?
- Quais os principais lugares de convivência que vocês participam e valorizam?
- Falam muito em “Identidade Surda”, o que pensam sobre isso?

4) Direitos

- 6 Vocês conhecem as leis que falam dos seus direitos como deficientes? Lei 10.098? Lei 10.436/02? Decreto 5.626/05?
- 7 O que essas leis fizeram por vocês?
- 8 O acham da inclusão defendida pelo governo federal?

5) Língua de Sinais

- A família aceitou e aceita o uso da Língua de Sinais?
- O que pensam sobre o uso da Língua de Sinais pelos surdos para a comunicação?
- E os surdos que são oralizados? O que isso significa pra vocês?
- Como vocês se comunicam com seus parentes? A Língua de Sinais dificulta ou facilita essa relação?
- O que é a LIBRAS pra vocês?
- A presença do Intérprete na escola, o que significa?

6) Religiosidade

- Qual é a sua religião? Ela é importante? Por que?
- Há um grupo de surdos nessa religião? Isso te ajuda? Como?

7) Juventude

- O que é ser jovem?
- O que é ser um jovem surdo?
- É difícil ser um jovem surdo?

8) Escola

- Qual a importância da escola na vida de vocês?
- Em que a escola os ajuda ao pensarem no futuro?
- Como é a relação de vocês no interior da escola com os Surdos? E com os Ouvintes?