

RESISTIR E (RE)EXISTIR: REFLEXÕES DE ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

KAROLINE SANTOS RODRIGUES

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

OLIRA SARAIVA RODRIGUES

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

RESUMO: O estudo surge da necessidade de discutir a diferença linguística dos surdos em uma lente de interculturalidade crítica. Tem como objetivo discutir como essa perspectiva intercultural pode contribuir para o contexto da educação de surdos. Metodologicamente a pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica exploratória, que busca uma interlocução conceitual a respeito da língua de sinais como prática social e interculturalidade crítica. As considerações apontam que a educação dos surdos no contexto brasileiro, se situa no interculturalismo funcional em virtude da ausência de políticas linguísticas efetivas, realidade presente também em países latino-americanos. Porém, é possível resistir e re-existir à proporção que se evidencia a alteridade em um panorama de interculturalidade crítica ao ampliar e identificar as discussões das relações de poder que oprimem e culminam em dominações linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural; Educação Bilíngue de Surdos; Alteridade Cultural; Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

Na história da surdez, é possível evidenciar dois momentos importantes, o primeiro momento e ainda presente em nossa sociedade é o processo de normalização da pessoa surda e o segundo é a tentativa de transformar essa perspectiva. Primeiramente, em vez de reconhecer a surdez como uma variação legítima da experiência humana, a sociedade muitas vezes a equipara a uma condição centrada na normatividade, que segundo Morán e Tiseyra (2019), pode ser visto como parte de um sistema de valores que reforça ideias colonialistas ou eurocêntricas sobre o que é considerado normal ou aceitável em relação à capacidade auditiva. O segundo momento é contextualizado a partir da segunda metade do século XX, período em que a transformação clínica de deficiência aponta espaços para um olhar sobre a diferença (Witchs, 2017), a depender do direcionamento, essa diferença pode ser linguística e/ou identitária.

As transformações preconizadas em períodos subsequentes a essa conjuntura histórica são embasadas na busca pela valorização do sujeito, mediante à comunicação cujas discussões relativas à relevância sociocultural da linguagem, quando enlaçadas particularmente no contexto da surdez como uma diferença, podem contribuir, significativamente, no enriquecimento do nosso entendimento no campo educacional. Isso se refere às maneiras pelas quais as pessoas surdas têm tecido suas identidades

enquanto sujeitos, ampliando assim a compreensão no contexto da Educação (Witchs, 2017).

O que nos retoma a Morán e Tiseyra (2019), quando propõe um distanciamento da colonialidade do ver, ao problematizar o complexo quadro de poder, em que a certos corpos são negadas as diferentes formas de saber. Nos termos da percepção crítica da diferença, temos a compreensão da ressignificação da noção de deficiência para uma conotação sociocultural.

A ideia de valorização da língua oralizada ou escrita, no contexto da pessoa surda, deve ser confrontada ao considerar os discursos que reconhecem e valorizam as diferentes formas de comunicação, como a língua de sinais. Tal como afirma Witchs (2017) para quem a constituição de uma diferença surda tem estado fortemente relacionada a questões de uso da língua de sinais e de sua materialidade visuoespacial como complementam os autores Peluso e Lodi (2015). Nesse sentido, ao contrastar o discurso dominante com discursos alternativos, as limitações e suposições da normalização da surdez podem se tornar mais evidentes, possibilitando uma compreensão mais abrangente da surdez e suas implicações socioculturais.

Com base em uma pesquisa bibliográfica, estruturamos uma reflexão teórica constituída de registro de experiências de surdos na educação no Ensino Superior, coletado de pesquisas científicas publicadas no cenário brasileiro, assim como, a experiência de uma das autoras deste estudo que se identifica como docente da Educação Básica e surda bilíngue e outra como docente de Ensino Superior e experiência como intérprete por um período. Buscamos, assim, no percurso das informações sobre o tema discutido, interpretá-lo em uma vivência profissional e acadêmica, com aproximações de sentidos outros.

A abordagem qualitativa adotada neste estudo parte do princípio de que existe uma interação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, seja ele em suas atribuições de professores ou estudantes. Nessa perspectiva, o conhecimento não se limita a uma simples lista de dados isolados, e o objeto de estudo deixa de ser algo neutro (Chizzoti, 2000). Diante dessa argumentação, consideramos a relevância dessas características, uma vez que a relação língua e sujeito, contextualizados neste trabalho, não podem ser analisados unicamente por um viés normalizador ou quantificável.

Quanto aos procedimentos técnicos, apropria-se de uma pesquisa bibliográfica, pois esse tipo de pesquisa busca o levantamento e análise crítica em materiais publicados sobre aproximações da interculturalidade surda na educação de surdos e tem como objetivo reunir e analisar estudos publicados, que possam contribuir e apoiar o trabalho científico (Sousa; Oliveira; Alves, 2021), com o intuito de atualizar e desenvolver conhecimentos.

A respeito do tema da língua de sinais, apoiamo-nos na perspectiva de prática social na teoria de Hanks *et al.* (2008) e Stokoe (1960), onde enfatizam o *status* de língua reconhecida, que posteriormente agregou resultados com o surgimento de movimentos sociais de surdos no Brasil, necessários para efeitos de argumentação com a temática da interculturalidade. As discussões relevantes à interculturalidade na educação têm como principais autores: Fleuri (2001, 2002), Candau (2000, 2011, 2020), Walsh (2009), Morán e Tiseyra (2019), cujas concepções servem como base para uma perspectiva crítica no

contexto da educação dos surdos, apoiada em referências como Maher (2007, 2013), Andrade-Silva (2014), Peluso e Lodi (2015) e Peluso (2019).

Ao considerar a relevância da interculturalidade crítica para uma inclusão educativa dos surdos, apontamos o estudo da língua de sinais como um marcador principal, reforçando seu potencial de língua com estrutura e cultura próprias. Essa dinâmica peculiar de conviver em meio a uma cultura predominantemente oral, enquanto marcador linguístico que é a língua de sinais, revela muitos desafios, mas também oportunidades de melhorias e transformações.

A composição textual é estruturada da seguinte forma: primeira seção, a língua de sinais como prática social, onde evidenciamos sua condição linguística e apontamos a importância para a formação educacional dos surdos; a segunda seção, interculturalidade crítica na educação bilíngue para surdos, em que pontuam-se alguns conceitos e sua relação com os sujeitos; a terceira seção, os rizomas de uma interculturalidade crítica orientados pela alteridade, onde apresentam-se recortes de vivências de surdos na educação; e por fim, as considerações reflexivas, que demonstram a urgência de políticas linguísticas, sem abdicar da importância de uma educação baseada na interculturalidade crítica.

Ao considerar a centralidade da língua na concepção de diferença surda, buscamos uma tentativa de ampliar e enriquecer o acesso à língua de sinais por meio de reflexões no contexto educacional. É importante pensar uma educação bilíngue para surdos fora de um discurso normalista, funcional e integracionista. Teríamos na interculturalidade crítica rizomas para uma inclusão educativa para os surdos?

A interculturalidade condecora a hibridização de culturas, da diferença, da solidariedade, ao mesmo tempo que possibilita a valorização e o reconhecimento de grupos, movimentos, minorias etc. Dentre esses aspectos, o artigo tem como objetivo discutir como a perspectiva da interculturalidade crítica pode contribuir para o contexto da educação de surdos. Assim, busca-se: a) analisar o conceito de língua de sinais como prática social; b) discutir a interculturalidade crítica no contexto da educação bilíngue para surdos e; c) apontar possibilidades de vivência intercultural crítica na educação de surdos.

A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRÁTICA SOCIAL

A língua de sinais é uma prática social que varia de acordo com as comunidades, locais e países em que são sinalizadas, sendo assim, resultante de interação social, cuja padronização constitui-se pela observância de gramática e estrutura própria. A discussão de uma condição linguística das línguas de sinais contribuiu para uma perspectiva de surdez como diferença, tendo como precursor Stokoe (1960), cujos estudos nos anos de 1960 “alterou a relação estabelecida com os surdos e a surdez, sobretudo no modo como a educação destes sujeitos passaria a ser conduzida nas décadas seguintes” (Witchs, 2017, p. 55). As contribuições de Stokoe (1960) com o estudo da Língua de Sinais Americanas (ASL)¹ não só repercutiram em caráter de validação linguística, como fortaleceram movimentos sociais adeptos aos direitos da pessoa surda.

A língua de sinais é a forma de comunicação de pessoas surdas sinalizantes ou bilíngues, em que a percepção, compreensão e interpretação de mundo é realizada por

meio da linguagem visuoespacial e na modalidade gestual-visual, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida como forma de comunicação e expressão dos surdos no Brasil há mais de duas décadas, por meio da Lei nº. 10.436/2002, que destaca sua estrutura gramatical própria e constituição de sistema linguístico que transmite ideias e fatos.

Mesmo com seu caráter de língua reconhecida no país, concordamos com Hanks *et al.* (2008) quando destaca que a comunicação em uma língua não se resume apenas ao domínio de um conjunto de regras gramaticais, mas implica também em participar de um mundo que é implicitamente entendido e aceito. Há muitas controvérsias para a educação dos surdos entre língua falada e sinalizada, seja por motivos de decisão de escolhas, aceitação, formação ou contratação de profissionais. Entretanto, ao se discutir sobre a língua de sinais, não significa abdicar-se de uma língua majoritária em favor de outra, mas que os espaços sejam compartilhados, vivenciados e respeitados. Como afirma Skliar (2017, p.22), “por trás das controvérsias das línguas, existia a necessidade impostergável do ensino” e é nessa perspectiva que ponderamos para um espaço de discussão da interculturalidade crítica na educação e nos direitos linguísticos da pessoa surda sinalizante e/ou bilíngue

Para início de discussão, compreender a educação bilíngue para surdos é pertinente destacar que o ensino da língua de sinais difere de outras abordagens de ensino e aquisição de segunda língua para ouvintes, que por exemplo explora a prática da conversação oral e escuta (como no inglês, espanhol etc.). Ao contrário, a língua de sinais se estabelece a partir da prática por meio da visualidade, o que exige formas diferentes de pensar e ensinar.

Os movimentos surdos continuados e fundados a partir da década de 80 no Brasil (Klein, 2010) têm fortalecido o panorama de uma educação bilíngue para surdos, com a Lei nº 14.191 de (2021), resultante de leis e regulamentações relacionados ao reconhecimento da língua de sinais, instituída pela Lei nº 10.436 (2002); formação de profissionais disposto no Decreto nº 5.626 (2005); e acessibilidade com profissional intérprete de Libras pela Lei nº 12.319 (2010).

Quanto aos movimentos que resultam em ações e movimentos políticos, Fleuri (2002, p. 406), destaca que é nessa relação entre movimentos sociais diversos, que se torna possível elaborar “novas linguagens e modelos interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos”. Ao focalizar no processo histórico e social que evidenciam as tensões do movimento surdo com a luta pelos direitos linguísticos, podemos perceber que muitos surdos ainda não têm acesso à língua de sinais, especialmente os que delas precisam como meio de comunicação e informação.

Ao nos depararmos, por exemplo, com a aquisição tardia da língua de sinais por crianças surdas, com a falta de materiais na educação com conteúdo que atenda às especificidades linguísticas (Skliar, 2017), com a ausência de profissionais preparados e até mesmo de intérprete de língua de sinais e com pouca flexibilidade em contextos avaliativos, entre outros aspectos correlatos, ocorre algumas barreiras de impedimento de exercer os direitos linguísticos.

Ao percorrer os desafios linguísticos enfrentados pelos surdos, apropriamo-nos da relevância que a relação intercultural possui, por indicar uma situação em que

RODRIGUES, K. S.; RODRIGUES, O. S.

peças de culturas diferentes interagem, cuja ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da interculturalidade (Candau, 2000; Fleuri, 2001).

Segundo Candau (2011, p. 42, grifo da autora), a interculturalidade “é o reconhecimento do ‘outro’ e a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, o movimento de compreender o outro é enfatizada de maneira reflexiva por Skliar (2019) quando afirma que a existência do outro pode ser pensada de forma educativa, visto como um corpo cuja presença nos coloca constantemente numa tensão entre o conhecimento e o desconhecimento.

Partindo da perspectiva em compreender o outro a partir do diálogo e do enfrentamento do novo de maneira significativa, “a educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si” (Fleuri, 2001, p. 12, grifo do autor), sem abdicar de suas próprias identidades, mesmo que essas transcorram por mudanças no decorrer da construção de conhecimentos.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A perspectiva intercultural da educação reconhece a complexidade das interações entre sujeitos de diferentes identidades culturais e busca desenvolver abordagens educacionais que confrontem conflitos (Fleuri, 2002). Mas quais conflitos podem ser percebido no contexto da educação bilíngue para surdos? Inicialmente consideramos o conflito linguístico, que envolve o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Um segundo aspecto está relacionado ao conflito de identidade, no sentido de percebermos que as experiências visuais de estudantes surdos podem ser dosadas de equilíbrio a partir do entendimento do outro. E outro ponto fundamental que reside nesses contrapontos envolve a abordagem pedagógica, quando as práticas de ensino priorizam a língua majoritária em detrimento da língua de sinais, aproximando-se de situações de marginalização da identidade surda.

Desse modo, discutir as diferenças para o enfrentamento de conflitos deve relacionar também a teoria, tempo histórico e relação de poderes que contribuíram para a realidade atual, para assim, ter um entendimento amplo e crítico que gere significação nas relações que Fleuri (2002) denomina de intergrupais e intersubjetivas. Morán e Tiseyra (2019, p. 513) apontam para uma “abordagem interseccional, defendem um questionamento profundo da complexa teia de relações de poder que operam tanto a nível geopolítico como a nível individual-corporal-subjetivo”.

Para Candau (2011; 2020) a promoção do diálogo intercultural permite perceber as diferenças entre os envolvidos e construir uma perspectiva mais plural na educação e a partir deste ponto humanizar-se. Complementar a essa perspectiva, Andrade-Silva (2014) compreende a necessidade de instituições de ensino repensarem seus paradigmas educacionais para incluir e respeitar as diversas identidades culturais presentes neste contexto ao transitar de uma educação monocultural para uma abordagem multicultural na perspectiva intercultural.

Nesse sentido, a educação bilíngue surda, na perspectiva intercultural crítica, busca enfrentar também discursos projetados na perspectiva de postergação do acesso à língua de sinais por crianças surdas, na discriminação e nos processos educacionais

incoerentes com as características linguísticas. Desse modo, “para alcançar esta educação intercultural na educação dos surdos entende-se como primordial romper com o discurso hegemônico da surdez” (Andrade-Silva, 2014, p. 67).

Partindo do princípio de que “nenhuma educação pode desejar ou implicar na negação da língua do outro” (Skliar, 2017, p. 15), consideramos pertinente reforçar as contribuições que apoiam a concepção da educação bilíngue para surdos, uma vez que esta abordagem prioriza a língua de sinais, além da apropriação de seus aspectos estruturais formais.

A educação dos surdos deve ir além do reconhecimento e respeito à diversidade cultural, postura essa que “se converte em uma nova estratégia de dominação, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista” (Walsh, 2009, p. 16, grifo da autora). A saber, pode-se observar em escolas e instituições, cujas estruturas apresentam uma arquitetura inclusiva, cartazes em língua de sinais, alfabeto manual, sinalizações e localizações com acessibilidade, todavia, somos orientados pela falsa sensação de inclusão ao interpretar a surdez como pura ausência de sentidos. O que Peluso (2019) denomina de banalização da visualidade, ao apontar o uso da língua de sinais como recurso didático compensatório.

Não se trata apenas de respeito e reconhecimento, entendemos que inclusão é muito além disso, por isso concordamos com as concepções da interculturalidade crítica, que ao “problematizar a estrutura, busca não somente reconhecer, mas discutir e incorporar os impactos das diversidades e as diferentes perspectivas” (Clemente; Morosini, 2020, p.11). Os autores Morán e Tiseyra (2019), assim como Walsh (2009), contribuem com um aspecto mais amplo, que é a relação de poder/saber. Controvérsias entre discursos clínicos da surdez que apontam para a normalização e socioantropológicos que viabilizam a valorização das diferenças são considerados pontos que denotam essa relação de poder.

A interculturalidade crítica, como “parte do problema do poder é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade” (Walsh, 2009, p. 21-22, grifo da autora). Assim, podemos relacionar essa perspectiva por exemplo, ao contexto educacional da avaliação escrita para surdos, a comparação de textos escritos por surdos e ouvintes, a ausência de compreensão da estrutura da língua de sinais, todos esses aspectos imersos de dominação.

Neste ponto, devemos “recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais” (Walsh, 2009, p. 22, grifo da autora). Atualmente as discussões são ampliadas em uma educação bilíngue para surdos conforme Lei nº 14.191 (2021), como uma proposta de “desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas ao reconhecê-las e nomeá-las” (Candau, 2020, p. 681), sendo este um aspecto básico para uma educação intercultural crítica.

O acesso à língua pode ser complementado à preocupação com a interculturalidade, que segundo Walsh (2001) está ligada um projeto social, cultural, político, educacional e epistêmico. Desse modo, mais do que uma estratégia de comunicação cultural é evidente a necessidade de projeto político de transformação

social, não somente no contexto de uma educação bilíngue para surdos, mas de ampliar discussões relacionadas às políticas linguísticas.

Desse modo, Maher (2007) traz contribuições em que mesmo que fortalecidos por políticas linguísticas e amparados por leis, é necessário ainda aprender a conviver e respeitar as diferenças, para que grupos minoritários possam exercer sua cidadania plena.

E mais uma vez, retomamos ao potencial dos movimentos sociais que fomentam as discussões da interculturalidade. Para Maher (2013, p. 118, grifos da autora), “as políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família [são esses agentes que] ao adotar planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística”, faz depreender políticas linguísticas ao gerir ações e discursos que demonstram melhorias na interação, relação e aprendizagem. Buscamos, nesse sentido, contribuir para uma interculturalidade crítica ao buscar soluções ao mesmo tempo que se questiona o que está posto como norma.

RIZOMAS DE UMA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA ORIENTADOS PELA ALTERIDADE

De onde quero falar e qual meu lugar de fala? “Sua diferença é, ao mesmo tempo, o elemento que desafia a uma aproximação, ao mesmo tempo em que sua semelhança me torna responsável por ele” (Martino, 2016, p. 102), que espaço tem sua alteridade para que se perceba traços de semelhança com o outro?

É instigante e provocador lidar com a surdez como diferença quando esta faz parte da própria experiência e vivência como mulher surda, mas compreendo que a todo momento preciso reivindicar meu lugar de fala. A questão de ser ouvida, vista ou interpretada, deve ser expandida para uma noção de alteridade em perceber as verdades sentidas e compartilhadas, pois vivemos em espaços que diferentes presenças nos tensionam ao desconhecido e oportuniza o conhecimento com o encontro e o diálogo. Seja para garantir direitos estabelecidos em lei, seja para que o outro compreenda a diferença do como ‘Ser’, assim sou.

Como docentes e nas diversas experiências acadêmicas vivenciamos uma concepção hegemônica da surdez, vinculada a discursos e práticas reproduzidas por uma visão colonialista, que ora julga, separa, integra ou silencia. Uma pesquisa realizada com professores de estudantes surdos no Ensino Superior revela o tensionamento cultural desses espaços, apresentando que:

[...] dificuldades da leitura e da escrita podem ser vistas de várias perspectivas. Uma delas, que aparece de modo sutil, mas merece ser mencionada, é que essas dificuldades “denunciam” ou expõem uma falha que remete à questão da deficiência ou da diferença cultural (Bisol; Valentini; Simioni; Zanchin, 2013, p. 166).

Ao negar o caráter verbal da língua de sinais, desconsiderando toda a sua materialidade visuoespacial (Peluso; Lodi, 2015), observamos o efeito direto dos erros linguísticos, no sentido da norma da língua sonora. Quanto a essa situação, Peluso (2019) argumenta que esses desvios na escrita são vistos em uma perspectiva clínica e não como erros da fala não-nativa, repercutindo na patologia da linguagem, reforçando a colonialidade do conhecimento (Morán; Tiseyra, 2019).

Os incômodos estão dos dois lados, uma vez que o estudante surdo também tem suas dificuldades em se fazer entendido, como aponta um dos relatos de discente surda participante da pesquisa mencionada: “eu percebi assim que o professor não gostou muito, eu não me senti bem, parece que o professor não concorda com o direito de eu ter uma língua própria. Eu me senti um pouco estranha com isso” (Bisol *et al.*, 2010, p. 167). A partir desses breves relatos de estudantes surdos no Ensino Superior, tensionamos uma discussão para os desafios de uma interculturalidade crítica como docente e acadêmica surda bilíngue e como docente do Ensino Superior.

Enfatizamos, primeiramente, que todas as partes – surdos e ouvintes – estão envolvidas por relações de poder, o que nos leva a concordar com Martino (2016), quando afirma que a própria alteridade é sempre uma trama de fenômenos da qual as relações de poder não estão ausentes. No entanto, precisamos nos ater ao “exercício contínuo de alteridade, escuta, diálogo, partilhas, resistência, articulação, desconstrução, flexibilidade, e, sobretudo, de possibilidades entre as partes que se conflitam nos pensamentos, ações e sentimentos, ao se depararem com o Outro” (Monferrari; Rodrigues, 2021, p. 99).

Compreender a quem interessa a normalização da surdez, como a definição de identidade surda são feitas ou impostas e os desafios para se implementar políticas linguísticas para uma educação bilíngue para surdos, são pontos que, ao serem discutidos em uma perspectiva intercultural, fomentam reflexões para além do respeito à diferença e diversidade. “O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos” (Candau, 2020, p. 683), que resulta em empoderamento.

Para o contexto de educação dos surdos, é válido apropriar-se de uma concepção defendida por Candau (2020), quando afirma que o ponto inicial do empoderamento é quando as pessoas começam a entender e identificar as estruturas sociais, políticas, econômicas ou culturais que limitam as oportunidades que possam melhorar as condições linguísticas e culturais da pessoa surda. No entanto, há a compreensão de que “ninguém empodera ninguém” (*ibid.*, p. 683) e não basta apenas reconhecer ou revelar as forças que os oprimem, mas também é necessário agir para alterar essas condições.

Segundo Peluso (2019), um aspecto que se incorpora a uma proposta bilíngue e intercultural é o relacionamento entre surdos e ouvintes. Para o autor, os docentes surdos passam a ter papel fundamental com a textualidade em língua de sinais, a cultura surda e a alfabetização que se produz em torno dela, e tendo a língua de sinais como objeto de reflexão. Enquanto docentes auditivos e surdos, renegociam suas posições, evitando a reconstrução de relações de opressão que geralmente ocorre em condições capacitistas.

É preciso resistir em espaços que pouco ou nada se sabe sobre a língua de sinais, surdos ou surdez e buscar um lugar de fala. Também, faz-se necessário mostrar o diferente e desconhecido, compartilhar nossa humanidade, cujas relações necessitam sair de seu estado de incompreensão. Segundo Morin (2011, p. 34) “uma pessoa é diferente pela sua singularidade, características próprias, cultura, caráter, mas ela é parecida conosco pela capacidade de sofrer, amar, chorar, rir, refletir”.

“Assumida como experiência, a surdez pode ser entendida como uma forma histórica de constituição de sujeitos, subjetividades ou modos bem específicos de ser e de se relacionar neste mundo” (Witchs, 2017, p. 52). Como uma das pesquisadoras aqui, em uma sala de alfabetização no contexto de educação inclusiva, em que compartilho espaço com educadores ouvintes, dentre estudantes ouvintes e surdos, resistimos, reinventamos, criamos, ensinamos e aprendemos.

A presença de docentes surdos em uma sala de aula é incontestavelmente uma marca de identidade e referência para um discente surdo, porém, a presença desses profissionais já é surpreendida pela falta de currículo que enfatiza a perspectiva bilíngue e materiais didáticos que efetive uma educação intercultural. Quanto a este cenário, Peluso (2019) tece uma crítica em que a língua de sinais em muitos países, tanto da América quanto da Europa, banaliza a visualidade dos surdos quando considera a língua de sinais como um recurso didático e um artefato que compensa uma carência.

Concordamos com Walsh (2009), que este é um cenário que também se configura como interculturalidade funcional, pois identifica-se a falta de implementação de políticas linguísticas e currículos próprios. E é na ação do educador, inteirado das discussões políticas e dos movimentos sociais, em conjunto com a comunidade, que se realiza o movimento crítico e dialógico. Reiterando o posicionamento de Maher (2013), ao qual as políticas linguísticas podem também ser colocadas em ação nas escolas, provocamos a emergência de regulamentações e orientações direcionadas para esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Ao propor o objetivo discutir como a perspectiva da interculturalidade crítica pode contribuir para o contexto da educação de surdos, percebemos que as reflexões se destacaram no entendimento da alteridade e do diálogo, sendo vinculada à educação dos surdos entre brechas e lacunas, em virtude da ausência de implementação de políticas efetivas. Percebemos que é possível resistir e (re)existir, ao evidenciarmos o contexto histórico e social dos surdos, na provocação de uma discussão crítica das relações de poder e saber.

A interculturalidade crítica, conforme proposta por Candau (2020), busca entender as relações de poder e as desigualdades presentes nos processos de intercâmbio cultural. No contexto da educação de surdos no Ensino Superior, essa abordagem inclui uma experiência educacional pautada em alguns aspectos tais como, na promoção de diálogo entre surdos e ouvintes, na implementação de políticas e práticas avaliativas com flexibilidade e valorização linguística, conscientização sobre experiências do sujeito surdos no contexto acadêmico, dentre outros.

Ao compartilhar a história dos surdos, ao explicar como surgiu a língua brasileira de sinais, as diferenças que existem entre as pessoas surdas, entender por que alguns usam a língua de sinais e outros não, porque uns oralizam e outros não, transpõe-se, de maneira peculiar pelo ‘saber sobre outro’ a alteridade numa perspectiva de interculturalidade crítica. E isso não se faz em um dia combinado do calendário escolar ou acadêmico, é um conhecimento transversal que ultrapassa a dinamicidade temporal. Entender e saber mais do outro, é um exercício diário, pois é conhecer um pouco mais de si.

Desse modo, concordamos com Skliar (2017, p. 21) quando afirma que “toda pedagogia é uma conversação ou, se pudesse ser ainda mais claro: sem conversação não há pedagogia possível”, e nesses delineares é que nos convencemos a celebrar um espaço de alteridade e vivências atravessadas de singularidade, estar, pensar e aprender juntos, sem abdicar uma língua à outra ou um ‘nós’ aos ‘outros’, mas um compartilhamento diverso de saberes e experiências.

Contudo, sem a implementação de proposta de políticas linguísticas e curriculares claras, docentes e estudantes surdos continuam expostos a um interculturalismo funcional. Inquietação essa, que possibilita endossar e, sobretudo, despertar e encorajar discussões sobre políticas linguísticas para educação bilíngue, além de orientação de propostas curriculares que atendam às demandas desse público.

Artigo recebido em: 12/04/2024

Aprovado para publicação em: 25/07/2024

RESIST AND (RE)EXIST: REFLECTIONS ON OTHERNESS AND CRITICAL INTERCULTURALITY IN DEAF EDUCATION

ABSTRACT: The study arises from the need to discuss the linguistic difference of the deaf through a lens of critical interculturality. Its aim is to explore how this intercultural perspective can contribute to the context of deaf education. Methodologically, the research is qualitative and exploratory in nature, utilizing bibliographic sources to engage in conceptual dialogue regarding sign language as a social practice and critical interculturality. The considerations indicate that deaf education in the Brazilian context aligns with functional interculturalism due to the absence of effective language policies, a reality also present in other Latin American countries. However, resistance and re-existence are possible as otherness becomes evident within a framework of critical interculturality, expanding and identifying discussions on power relations that oppress and result in linguistic domination.

KEYWORDS: Intercultural Education; Bilingual Education for the Deaf; Cultural Alterity. Sign Language.

RESISTIR Y (RE)EXISTIR: REFLEXIONES SOBRE ALTERIDAD E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS

RESUMEN: El estudio surge de la necesidad de discutir la diferencia lingüística de los sordos desde una perspectiva de interculturalidad crítica. Tiene como objetivo analizar cómo esta perspectiva intercultural puede contribuir al contexto de la educación de los sordos. Metodológicamente, la investigación es de naturaleza cualitativa y exploratoria, utilizando fuentes bibliográficas para entablar un diálogo conceptual sobre la lengua de señas como práctica social e interculturalidad crítica. Las consideraciones indican que la educación de los sordos en el contexto brasileño se

RODRIGUES, K. S.; RODRIGUES, O. S.

encuentra en el funcionalismo intercultural debido a la ausencia de políticas lingüísticas efectivas, una realidad también presente en otros países latinoamericanos. Sin embargo, es posible resistir y re-existir a medida que se evidencia la alteridad en un panorama de interculturalidad crítica, ampliando e identificando las discusiones sobre las relaciones de poder que oprimen y resultan en dominaciones lingüísticas.

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural; Educación Bilingüe de Sordos; Alteridad Cultural; Lengua de Signos.

NOTA

1 - American Sign Language (ASL), sistemas de comunicação visual predominante das comunidades surdas dos Estados Unidos (Stokoe Jr, 2005).

REFERÊNCIAS

ANDRADE-SILVA, C. F. C. Língua Brasileira de Sinais/Libras e educação de surdos: um caminho possível. In: OLIVEIRA, I. A.; MACEDO, S. S. de C. (Orgs). **Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens**. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.60-72.

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos De Pesquisa**. v. 40, n.139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/190>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. (org.). **Diferenças culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, 212p.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.] v.13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortes, 2000.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C.. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170607>. Acesso em: 28 set . 2023.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 405–423, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>. Acesso em: 28 out. 2023.

HANKS, W. F. *et al.* **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do trabalhador surdo. In: SKLIAR, C. (Org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 75-92.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade Plurilingüismo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: MAHER, T. M. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MARTINO, L. M. S. Epistemologia da alteridade: entre a erklären (explicar) e a verstehen (compreender) de outrem. **Revista Líbero**, v. 19, n. 37-A p. 101-108, 2016. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/43>. Acesso em: 07 set. 2023.

MONFERRARI, L. M. G. RODRIGUES, Olira Saraiva. Identidade, diferença e currículo na perspectiva da educação inclusiva. **Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades**, v. 9 n. 2 p. 88-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5358/3420>. Acesso em: 3 nov. 2023.

RODRIGUES, K. S.; RODRIGUES, O. S.

MORÁN, J. A. P.; TISEYRA, M. V. Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 10 n. 2 p. 497-521. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MORIN, E. **O caminho para o futuro da humanidade**. Fronteiras do pensamento, 2011.

PELUSO, L.. Consideraciones teóricas em torno a la educación de los sordos: especial, bilingüe, inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 32, e87/ 1–22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38329> Acesso em: 20 ago. 2023.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, v. 26 n. 3, 59–81, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SKLIAR, C. As diferenças e as pessoas surdas. **Revista Forum Instituto Nacional de Educação de Surdos**. n. 36, p.15-22, jul/dez, 2017. Rio de Janeiro: INES, 2017.

SKLIAR, C. Alteridade. In: SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019. p. 71-89.

SOUZA, E. C. L. de. *et al.* Práticas sociais, cultura e inovação: três conceitos associados. **R. Adm. FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 10 n. 2, p.210-230, abril/junho 2011.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf**. Studies in Linguistics: Occasional Papers, v. 8, 1960.

STOKOE JR., W. C., Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10 n. 1, p.3-37, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>. Acesso em: 26 jul. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WITCHES, P. H. Surdez como diferença e língua de sinais como condição para diferença surda. **Revista Forum - Instituto Nacional de Educação de Surdos**: Rio de Janeiro, n. 36, p. 49-67.

KAROLINE SANTOS RODRIGUES: Mestra pelo programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT - UEG). Graduação em Pedagogia e especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens (IFB). Membro do Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5139-9950>

E-mail: ksr.karol@gmail.com

OLIRA SARAIVA RODRIGUES: Pós-doutora pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutora em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestra em Educação (PUC-Goiás) e graduada em Letras (UEG). Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Líder do Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/CNPq).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>
E-mail: olira.rodrigues@ueg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).