

# Jovens surdos em processo de formação educacional: atores de uma cultura própria

Eduardo Sugizaki\*

Waléria Batista Silva Vaz Mendes\*\*

## Resumo

Considerando-se a juventude como uma fase da vida em que os seres humanos buscam formas de identificação e pertencimento, compreender a extensão das interferências exercidas pelos processos de formação cultural sobre os processos de formação educacional (e vice-versa) de jovens alunos surdos constitui-se uma tarefa de extrema importância. Isso implica, já de início, em responder à seguinte pergunta: Jovens surdos, em processo de formação educacional, são os autores e atores de uma cultura própria? Estudiosos dos processos de formação cultural divergem quanto à existência ou não da chamada cultura surda, desta forma, somente a pesquisa investigativa foi capaz de propiciar-nos uma resposta. Mais do que conhecer uma realidade local é preciso saber se esse agrupamento está inserido na sociedade brasileira, cuja cultura “legítima” e vigente é comumente pautada por processos segregatórios, discriminatórios e de exclusão em contraposição a ideários de igualdade, homogeneidade e normalidade. Apesar das inúmeras divergências, boa parte dos estudiosos sociais concorda em pelo menos um aspecto: todos aqueles que vivem condições similares e comuns, participam, cada um a seu modo, da construção da totalidade social. O presente artigo busca verificar a aplicabilidade de tal afirmação ao jovem surdo, entendendo que “o homem não apenas utiliza as palavras, mas ele é a palavra” (LARROSA, 2001, p.137). Ser humano multifacetado em seus processos perceptivos, linguísticos e cognitivos, é como o presente artigo pressupõe o jovem surdo. Direcionar o olhar acadêmico científico para esse grupo não implica em segregar, mas referendar uma dupla *visão* social específica que possibilitará a análise mais detalhada de suas representações, tornando-o manifestamente visível, tanto para os outros grupos como a si mesmo, apesar das imposições dominantes e hegemônicas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. **Palavras-chave:** culturas; cultura surda; jovens surdos.

---

\* Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em História e em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: eduardosugizaki@gmail.com

\*\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e Coordenadora do Curso de Pedagogia Bilíngue do IFG. E-mail: prof.waleriavaz@gmail.com

## Deaf young students in the process of educational development: actors of a culture of their own

### Abstract

Considering youth as a stage of life where human beings seek forms of identification and belonging, understanding the extent of interference exerted by processes of cultural formation on the processes of educational background (and vice-versa) of young deaf students constitutes a task of utmost importance. This implies, from the outset, to answer the following question: Are deaf young people in educational training process the authors and actors of their own culture? Scholars of cultural formation processes differ as to whether or not the so called deaf culture in this way, only the investigative research was able to provide us an answer. More than knowing a local reality one must wonder if this group is inserted in the Brazilian society, whose culture "legitimate" and the current is commonly marked by segregator processes, discriminatory and exclusion as opposed to ideals of equality, homogeneity and normality. Despite many differences, most of the social scholars agree on at least one aspect: all those who live similar and common conditions, participate, each in its own way, the construction of the social totality. This article seeks to verify the applicability of such a statement to the deaf youth, understanding that "man not only uses the words, but he is the word" LARROSA, 2001, p.137). To be a multifaceted human in its perceptual, language and cognitive process is how this article assumes the deaf youth. To direct the scientific academic look towards this group does not imply to segregate, but endorses a dual specific social vision that will enable a more detailed analysis of their representations, making it clearly visible both to the other groups as to himself, even before the dominant and hegemonic charges on deaf identities, sign language, deafness and the deaf.

**Keywords:** culture; deaf culture; deaf youth.

### Introdução

O presente artigo propõe-se a discutir como um agrupamento de jovens estudantes surdos pode produzir *habitus* e estilos de vida específicos, indagando se tal grupo é agente de uma cultura surda contraposta aos mecanismos vigentes de uma cultura hegemônica, que se pauta por processos discriminatórios de exclusão social. Com esse propósito fizemos nossa pesquisa empírica no espaço escolar público ao qual daremos o nome fictício de Escola Estadual João da Silva.

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 entrecrocamos, se conflitam, justamente porque, de origem comum, participam, cada uma a seu modo, de um mesmo todo. (VEIGA-NETO, 1996, 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.

Ao considerar tais discussões somos levados a aceitar a existência de uma cultura surda, o que implica também assumir uma separação entre surdos e ouvintes. Certamente, isso tem por consequência referendar uma *divisão* social específica. Mas, a diferença e a heterogeneidade dos grupos é real na vida social e o reconhecimento disso ajuda o autorreconhecimento dos grupos. Não há porque escamotear ideologicamente a diferença.

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. Bergamo e Santana explicam da seguinte maneira o pensamento de Kozlowski:

O surdo seria bilíngue e bicultural. 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 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. (BERGAMO E SANTANA, 2005, p. 572)

Skiar (1998) ressalta que o problema não é a surdez, não são os surdos, 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.

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, 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, resistência à reprodução das desigualdades e tentativas de autoafirmação coletiva dos sujeitos surdos.

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 X homogeneidade, é possível gestar e manter uma cultura surda? Quais expressões desta cultura estão presentes nos jovens surdos em processo, por exemplo, de escolarização?

## 1 - Cultura, culturas e cultura surda

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.

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* 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 reconhecimento das chamadas minorias como negros, índios, mulheres, homossexuais, surdos 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 substantivo. 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 identificação a agrupamentos sociais.

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, teor e 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, ou 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:

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 em 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 dos 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.

## 2 - 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.

Em relação ao jovem surdo, o senso comum considera que “*ele não fala*”, o que urge ser repensado. Por isso, são chamados de “mudos”. Mas não oralizar não significa que falta a fala. Larrosa (2001, p.137) afirma que “o homem não apenas utiliza as palavras, mas ele *é* a palavra”. Então, o jovem surdo também é palavra e a definição dele, como aquele que não fala, não pode ser aceita.

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 do 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)

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 e um espaço em sociedade, que passou a ser cada vez mais amplo. Assim sendo, o jovem surdo apresenta potencialidades para adquirir e desenvolver não somente processos gestuais-visuais, mas também ler e (re) escrever o mundo ao seu redor. Isso significa pensar no surdo não reduzido ao chamado mundo surdo, mas como ser biopsicossocial.

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)

Muitos saem de sua condição de passividade para a de atividade da luta pessoal e pelo grupo. Como dizem Baker e Hacker (1980) 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)

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 (BOURDIEU *apud* HANKS, 2008, p.118).

Nesse sentido, a Língua de Sinais acaba por ter um *status* menor que o da língua oficial, o que implica, inclusive, em 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. Observe o quão interessante é o depoimento de TRNA, 17 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, um dos jovens surdos entrevistados:

*“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? Eu não faço questão de ser amigos deles. Não respeitam minha forma de comunicação!?! Então também eu não os respeito. É minha forma de falar e me*

*relacionar com meus amigos[surdos]. O Português, apesar de importante, não é nada pra mim.”*

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)

Em outras palavras, o indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte, só conseguirá o 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 mesmos socialmente classificados. (BOURDIEU, 1998, p. 54)

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 comunidade.

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 esta não 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 desta língua 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)

A Língua de Sinais 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 (BOURDIEU, 1998 *apud* CERQUEIRA, 2011 p. 352):

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.

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.

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.

### 3 - Espaço de formação e espaço cultural

É num determinado espaço social que essas concepções de língua, enquanto instrumento cultural podem ser compreendidas. A leitura do espaço no qual os jovens surdos encontram-se inseridos, neste caso a escola, leva-nos a percebê-la 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.

Um exemplo é o jovem surdo TSR, de 18 anos. Muito simpático, tem o corpo coberto de sardas e parecia *ter sido tirado de uma propaganda, por sua aparência inusitada*. Com surdez bilateral profunda, fala apenas em Língua de Sinais. A primeira

manifestação sua no grupo de debates foi dizer que “precisa muito de uma namorada”, mas ela teria que gostar de sua surdez e aparência. Na escola, disse relacionar-se apenas com os surdos, porque os ouvintes, relata, 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.

Os jovens movimentam-se em diferentes espaços, buscando aprender a se relacionar com e no mundo social. Localizar-se em um espaço é, de certa forma, configurar o lugar onde são construídas identificações. 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. No caso do surdo o uso da língua determina esse espaço de relações e o define.

Segundo Carlos (1999), o espaço como produtos espacial e social manifesta historicamente as contradições, tensões e conflitos de uma sociedade, pois, segundo ele,

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. (CARLOS, 1999, p.32)

É no espaço social que o homem cria e recria a sua existência a partir das necessidades e 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 um lugar onde acontecem relações sociais resultantes 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).

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. (NOGUEIRA, 2006, p.51)

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. A Língua de Sinais assume lugar de destaque, pois possibilita ao surdo ter acesso a esse capital.

A rápida incursão acerca dos fundamentos conceituais desta temática 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 atores atuantes no espaço social em que se localizam.

#### 4 - O jovem surdo e a escola

O espaço investigado para a pesquisa realizada foi uma unidade da rede estadual, localizada em Goiânia, *Escola Estadual João da Silva*. Um espaço já com quase dez anos de processo de inclusão da pessoa surda. A maioria dos seus alunos pertencia ao que se denomina camadas populares e não moravam nas proximidades da escola. Observando o espaço em relação aos princípios configurados e os agentes surdos, é possível sinalizar que o mesmo ainda passa por muitas dificuldades. Alguns funcionários não tinham, à época da pesquisa, nem mesmo atentado para a necessidade de conhecer e saber como trabalhar com as especificidades da comunidade surda, não sabiam nem procuravam conhecer a Língua de Sinais, meio pelo qual a maioria dos surdos que ali convive se comunica.

Apesar dos limites institucionais, os surdos que frequentavam a escola são parte da atual realidade da comunidade surda do Estado de Goiás. Eles são, em sua maioria, exemplos da mudança pelas quais essa região do País passou e ainda vive 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 Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (APNEE) 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 evita, no interior da escola, a recorrente postura de indiferença de alguns em relação àqueles que têm necessidades especiais.

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, aderiu “à necessidade de ressignificação da educação especial contribuindo para uma educação mais justa, democrática, republicana e plural que atenda à diversidade dos alunos, buscando modos de inclusão social e educacional” (GOIÁS, Resolução Conselho Estadual de Educação 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 as diferenças. 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 Estadual João da Silva, por meio de sua direção, possuía um discurso com o qual afirmava 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, havia ainda uma enorme distância entre o dito e o instituído. Por exemplo, não tinham sequer momentos específicos para discussões mais aprofundadas sobre assuntos relacionados ao trabalho educativo e suas circunstâncias. Havia indicações de que a escola se encontra no estágio constatado por Bites (2003) 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. (BITES, 2003, p.11)

Em relação ao trabalho desenvolvido com os sujeitos surdos - cultura, língua e outras necessidades -, pode-se considerar que este ficava restrito às atividades dos intérpretes<sup>20</sup> de Língua de Sinais, que acabavam por assumir total responsabilidade

<sup>20</sup> 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 ainda não é

pelo sucesso ou fracasso do surdo. Com isso não se afirma que a escola não reconhece as especificidades da educação 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.

Assim, percebe-se, na Escola Estadual João da Silva, 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 difusão da Língua Brasileira de Sinais, no interior da escola, prioritariamente na sala de aula. Na Escola Estadual João da Silva, isso ainda não acontece - inexistente um ambiente bilíngue e apenas os surdos conversam entre si, através da Libras, ou utilizam o intérprete na mediação com os demais alunos ou professores.

Diante da constante dificuldade de uma inclusão real e de qualidade, os surdos se veem, ainda, flutuantes<sup>21</sup> 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.

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

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

---

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)

<sup>21</sup> Identidades Surdas Flutuantes - Os surdos que não têm contato com a comunidade surda. Para Karol Paden é outra categoria de surdos, visto que não podem contar com os benefícios da cultura surda.

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)

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 à inclusão, não basta a escola incorporar intérpretes para resolver os problemas da aprendizagem ou fracasso escolar.

Os professores são *repassadores de conteúdos* e *os conteúdos ensinados*, muitas vezes, 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.

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 nas reivindicações política, pedagógica e epistemológica da diferença cultural específica das comunidades linguísticas.

O estudo analisou jovens em sua condição juvenil no espaço educativo, buscando apreender as suas características num movimento de afirmação de uma cultura específica, neste caso, a cultura surda, que exprime um modo de vida (*habitus* e estilo de vida) de um agrupamento. A escola quase sempre aparece como corresponsável pela criação da comunidade e manutenção da luta pelas causas surdas.

## Referências

- ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BAKER, G., HACKER, P., (1980). *An analytical comentary on Wittgenstein's Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, A. N.; CATANI, A.(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.
- \_\_\_\_\_. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: \_\_\_\_\_. *P. 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: \_\_\_\_\_. *P. 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.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia*. 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: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *As Estruturas Sociais da Economia*. Lisboa: Instituto Piaget. [2000] 2001.
- 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.

CANEZIN GUIMARÃES, M. T. *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.

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

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

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, L. A. *A Reprodução de BOURDIEU; PASSERON*. Rio de Janeiro: PUC, 1979.

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; Cànone 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.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Guanabara, RJ: Koogan, 1989.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 07/CP (15/12/2006)*

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.

\_\_\_\_\_. *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.

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 bilíngue-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.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MENDES, W. B. da S. V. *Cultura surda e jovens* [manuscrito]: desafios e impasses no espaço escolar. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

MERCER, K. “Welcome to the jungle”. In Rutherford, J. (org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.(Trad)

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.

NOGUEIRA, Alice; NOGUEIRA, Cláudio, M. M.. *Bourdieu e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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.

POCHE, B. *A construção social da língua*. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

PPP. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Estadual Colemar Natal e Silva. 2011.

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.

SÁ, N.R.L. *A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cultura, poder e educação de surdos*. Coleção pedagogia e educação. São Paulo: Paulinas, 2006.

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

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.

VASCONCELOS, Maria D. Pierre Boudieu: 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.

WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. In: VELHO, Otávio G. (Org.). O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Guanabara, 4.ed., 1987.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington, D.C: Gallaudet University 1996.

Recebido em: 15 maio 2015

Aceito em: 24 maio 2015