

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CULTURA SURDA: interlocuções à
Identidade Bicultural**

INHUMAS-GO

2022

ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CULTURA SURDA: interlocuções à
Identidade Bicultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

INHUMAS-GO

2022



Campus
Metropolitano
UFG - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Isadora Cristinny Vieira de Moraes

E-mail: isacris2507@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Educação Bilingue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 13 / Janeiro / 2023.

Local Data

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MM827 MORAIS, Isadora Cristinny Vieira de
e Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à
Identidade Bicultural / Isadora Cristinny Vieira de
MORAIS; orientador Marlene Barbosa de Freitas REIS. --
Inhumas, 2022.
203 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Educação Bilíngue. 2. Bicultural. 3. Cultura
Surda. 4. Identidades Surdas. I. REIS, Marlene Barbosa
de Freitas, orient. II. Título.

Universidade
Estadual de
GoiásESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

Ata Nº **1** da sessão de Defesa de Dissertação de **ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois (14/12/2022)**, a partir das **8h:30min**, banca híbrida ([link para acesso: meet.google.com/fsn-wpyu-ywb](https://meet.google.com/fsn-wpyu-ywb)), nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE/UEG/Inhumas) (Presidente/orientadora), com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Guimarães Faria (PPGE/UEG/Inhumas), (Membro Interno), Prof^ª. Dr^ª. Dayanna Pereira dos Santos (ProfEPT/IFG), (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPGE/UEG/Inhumas)_
(Presidente/orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Guimarães Faria (PPGE/UEG/Inhumas) (Membro
Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Dayanna Pereira dos Santos (ProfEPT/IFG) (Membro
Externo)



Documento assinado eletronicamente por **DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 15/12/2022, às 09:19, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 16/12/2022, às 08:29, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Usuário Externo**, em 16/12/2022, às 10:32, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000034847627** e o código CRC **46A6251A**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202200020019717



SEI 000034847627

À minha mãe e à minha avó, por terem acreditado que não me desviaria dos caminhos do saber. Sempre sonharam juntas e, com amor, me encorajaram a vencer.

À toda comunidade surda. Sigamos firmes e unidos na busca pela edificação de uma educação que preze pelo ser, pela humanidade.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, minha fortaleza, consolador, refúgio, fonte de sabedoria que me inspira e ensina a viver. Pois Ele venceu o mundo.

Aos meus pais e família, por sempre me apoiarem.

Com agradecimento especial à minha mãe, por sempre acreditar, me incentivar, aconselhar e apoiar em minhas escolhas; ancorando-me, proporcionando condições para que chegar até essa etapa fosse possível; por toda dedicação e esforço e resiliência sem medida ao garantir educação ao longo da minha vida. Concomitantemente, à minha avó por sempre acreditar em mim, exemplo de determinação, honestidade, dedicação e humanidade.

Ao meu namorado, pela compreensão e companheirismo. Por vibrar a cada conquista, pequenas ou grandes, sempre imbuídas de enormes significados. Obrigada pelo apoio, incentivo e, com amor, acreditar no meu potencial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Meus sinceros agradecimentos à Universidade Estadual de Goiás UnU Inhumas, a todos que fazem parte da edificação desse programa que tanto significa e tanto tem a conquistar. A todos os professores e profissionais que também se colocaram em condição de aprendizes e possibilitaram processos de trocas tão singulares.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pela bolsa concedida de fundamental importância para viabilidade de realização desta pesquisa. Destaco a importância de investimentos em instituições de apoio à pesquisa para avanços no nosso país.

Aos colegas de turma, parceiros nessa jornada. Foram ímpares no encorajamento e concretização de trabalhos e partilhas realizadas com mais leveza.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) pelas trocas e diálogos que ratificam a importância de construirmos pesquisas diante de um trabalho colaborativo. Somos resultados de processos de compartilhamento individual e coletivo, o GEPEDI tem motivado e contribuído nesse movimento permeando pertença, apoio, construção de vínculos, propósitos e interlocuções tão necessárias para encorajamento e edificação de estudos que contribuam para o avanço da discussão sobre uma educação mais inclusiva. Valorizar e existência de grupos como o GEPEDI representa valorização de nossas construções como pesquisadores, como sujeitos, como sociedade e processos que apontam ser possível desenvolvimento que preze pelo bem-estar social.

Com carinho especial, gratidão à minha orientadora Marlene Reis. Agradeço por suas dedicadas e pertinentes orientações. Por abraçar este trabalho, acreditar nele e ressignificá-lo num contínuo processo que é a educação. Pelo acolhimento, acompanhamento e generosidade ao ensinar. Pelo incentivo e crédito atribuído a mim desde o início da minha caminhada acadêmica, sempre me afetando com paciência, amorosidade, generosidade e coragem. Meu exemplo e parceira!

À todas as componentes da banca examinadora que gentilmente aceitaram participar e contribuir com essa pesquisa de forma tão significativa. Agradeço pelos olhares atentos e sensíveis e pelas contribuições dadas ao aprimoramento da pesquisa.

Aos narradores que generosamente aceitaram participar e contribuir com a pesquisa com suas histórias repletas de superações, que demonstraram desafios e possibilidades no pensar e fazer educação, sobretudo no contexto da surdez. Suas participações contribuíram significativamente com a elaboração deste estudo e com a minha constituição humana. Aprender com vocês me proporcionou ser uma educadora, pesquisadora, aprendiz e, principalmente, uma pessoa melhor.

Enfim, todo o meu agradecimento e reconhecimento a todos que contribuíram para que mais essa etapa da minha formação fosse possível, direta ou indiretamente. A todos que deixaram marcas não só em minha formação acadêmica, mas também de constituição como sujeito, ao ensinarem e encorajarem em relação a significatividade da formação de pessoas que transformam contextos, a nunca desistir da educação, pois sem ela tão pouco é possível.

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.

Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos.

Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.

Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser.

Terje Basilier

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. [...] Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.

Ronice Müller de Quadros

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como tema a Educação Bilíngue-Bicultural no contexto da surdez. A questão problema que deu origem à investigação foi: em que medida a Educação Bilíngue pode proporcionar desenvolvimento inclusivo à comunidade surda ao impulsionar desenvolvimento identitário e cultural? O objetivo geral da pesquisa é: analisar narrativas de pessoas surdas para identificar se há relevância na Educação Bilíngue no desenvolvimento cultural, identitário e na superação de barreiras comunicacionais. Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se em uma pesquisa com abordagem qualitativa, fenomenológica, bibliográfica e empírica, sendo desenvolvidas exploração teórica e proposta de pesquisa narrativa com participação de 03 (três) pessoas surdas maiores de 18 (dezoito) anos. O foco da pesquisa se ancorou na questão de formação cultural e identitária dos participantes em relação à história de vida dessas pessoas, à Língua de Sinais e suas contribuições. Sendo assim, o estudo está fundamentado em autores e documentos legais que desenvolvem estudos sobre cultura, Cultura Surda, educação, inclusão, Identidade Surda e Educação Bilíngue. Mello (2009), Geertz (2008), Eagleton (2011), Certeau (1995), Laraia (2001) e Bauman (2012) sustentaram a discussão sobre o conceito de cultura. Bagno (2013), Quadros (1997; 2015), Saussure (2006), Laborit (2000), Vilhalva (2004), Brasil (1996; 2002; 2005; 2021) foram basilares para refletir sobre língua, Bilinguismo e Educação Bilíngue. Stuart Hall (1997; 2006) e Skliar (1998; 2005) fundamentaram na investigação da relação entre educação e identidades, sendo que Strobel (2008), Campos e Stumpf (2012), Sá (2010), Perlin (2005), Gesser (2009), Dammeyer e Marschark (2016) auxiliaram nessa reflexão diante da especificidade cultural e identitária no contexto da surdez. Para tanto, Clandinin e Connelly (2015), Muylaert, Júnior, Gallo, Neto, Reis (2014) e Minayo (2014; 2009) ancoraram nos processos metodológicos desenvolvidos. Os resultados obtidos dos dados teóricos, empíricos e de suas vinculações nos indicaram emergência de oito unidades de sentido, sendo elas: i) Libras, língua como identidade; ii) aceitação social da surdez; iii) o isolamento, a solidão; iv) interesse social; v) acessibilidade; vi) Educação Bilíngue e sociedade bilíngue; vii) inclusão e Educação Inclusiva; viii) Cultura Surda e o Bicultural. Os resultados nos levaram a entender e concluir cultura como construção social de significações, parte e partícipe da constituição social e identitária do sujeito, como expressão da essência do ser humano, de suas diferenciações e especificidades, de seu caráter político, como identidade, transpassadas e transformadas por sistemas de comunicação. Pontou-se o fato de que a educação no contexto da surdez ainda precisa de investimentos a longo prazo que ratifique o que é ser surdo, que ancore sua existência baseada em fenômenos e experiências próprias da pessoa surda. Foi possível desvelar, então, que a aquisição e desenvolvimento da língua e suas manifestações na linguagem por meio da Língua de Sinais lança possibilidade de compreensão do mundo à pessoa surda e ressignifica sua existência nele, ou seja, representa possibilidade de desenvolvimento cultural e identitário. Sendo assim, o “bi” no contexto da educação de surdos precisa ser deslocado de significação do “entre” ao “além”.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Bicultural; Cultura Surda; Identidades Surdas.

ABSTRACT

This research presents Bilingual-Bicultural Education in the context of deafness as its theme. The problem question that gave rise to the investigation was: to what extent can Bilingual Education provide inclusive development to the deaf community by boosting identity and cultural development? The general objective of the research is: to analyze narratives of deaf people to identify if there is relevance in Bilingual Education in cultural and identity development and in overcoming communication barriers. From the methodological point of view, the study is configured in a research with a qualitative, phenomenological, bibliographical and empirical approach, being developed theoretical exploration and narrative research proposal with the participation of 03 (three) deaf people over 18 (eighteen) years old. The focus of the research was anchored on the issue of cultural and identity formation of the participants in relation to the life history of these people, to Sign Language and its contributions. Therefore, the study is based on authors and legal documents that develop studies on culture, Deaf Culture, education, inclusion, Deaf Identity and Bilingual Education. Mello (2009), Geertz (2008), Eagleton (2011), Certeau (1995), Laraia (2001) and Bauman (2012) supported the discussion on the concept of culture. Bagno (2013), Quadros (1997; 2015), Saussure (2006), Laborit (2000), Vilhalva (2004), Brasil (1996; 2002; 2005; 2021) were fundamental to reflect on language, Bilingualism and Bilingual Education. Stuart Hall (1997; 2006) and Skliar (1998; 2005) based their research on the relationship between education and identities, with Strobel (2008), Campos and Stumpf (2012), Sá (2010), Perlin (2005), Gesser (2009), Dammeyer and Marschark (2016) helped in this reflection on the cultural and identity specificity in the context of deafness. For that, Clandinin and Connelly (2015), Muylaert, Júnior, Gallo, Neto, Reis (2014) and Minayo (2014; 2009) anchored in the developed methodological processes. The results obtained from theoretical and empirical linkage and their links indicated the emergence of eight units of meaning, namely: i) Libras, language as identity; ii) social acceptance of deafness; iii) isolation, loneliness; iv) social interest; v) accessibility; vi) Bilingual Education and bilingual society; vii) inclusion and Inclusive Education; viii) Deaf Culture and the Bicultural. The results led us to understand and conclude culture as a social construction of meanings, part and participant of the subject's social and identity constitution, as an expression of the essence of the human being, of its differentiations and specificities, of its political character, as identity, passed through and transformed by communication systems. The fact was pointed out that education in the context of deafness still needs long-term investments that ratify what it is to be deaf, that anchors its existence based on phenomena and experiences of the deaf person. It was possible to reveal, then, that the acquisition and development of language and its manifestations in language through Sign Language launches the possibility of understanding the world for the deaf person and re-signifies their existence in it, that is, it represents the possibility of cultural and identity development. Therefore, the “bi” in the context of deaf education needs to be shifted from meaning “between” to “beyond”.

Keywords: Bilingual Education; Bicultural; Deaf Culture; Deaf Identities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Correlação de movimento de fenômenos como língua, cultura e formação.....108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de pesquisas analisadas para elaboração do levantamento da produção com proximidade de abordagem sobre Educação Bilíngue, Cultura e Identidade Surda.....	20
Quadro 2 – Abordagens teóricas sobre conceitos de cultura.....	75
Quadro 3 – Principais fases da entrevista narrativa.....	126
Quadro 4 – Contextualização do perfil dos narradores.....	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
E.	Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Participante A
PB	Participante B
PC	Participante C
PI	Profissional Intérprete
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Unu	Unidade Universitária

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
2	CULTURA, BILINGUISMO E SURDEZ: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL.....	28
2.1	Cultura e suas abordagens: o desafio da existência humana.....	29
2.2	O Bilinguismo em questão: interlocuções à Educação Bilíngue.....	47
2.3	Cultura e educação: uma relação dialógica na construção social e identitária no contexto da surdez.....	61
3	CULTURA SURDA, IDENTIDADES SURDAS E O BILÍNGUE-BICULTURAL: OPOSIÇÕES OU INTER-RELAÇÕES À INCLUSÃO?.....	73
3.1	Cultura Surda: relações de poder e de afirmação do ser.....	74
3.2	Identidades Surdas: reconhecimento do ser singular, social e de constituição humana.....	85
3.3	Identidade Bicultural: sentidos do ser bilíngue-bicultural em âmbitos psicossociais e educacionais, um ideal a ser alcançado ou repensado?.....	98
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES, PERSPECTIVAS E SENTIDOS POSSÍVEIS.....	112
4.1	O espaço da investigação bibliográfica: uma visão crítica.....	113
4.2	Delineamento metodológico: contextualizando o campo, os sujeitos e o tipo de investigação qualitativa.....	117
5	EDUCAÇÃO BILÍNGUE-BICULTURAL: LIMITES E POSSIBILIDADES À INCLUSÃO, UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS.....	130
5.1	Língua, educação e histórias de vida: análise de narrativas e emersão de sentidos.....	130
5.2	O desafio de reconhecimento sociocultural: uma análise sobre aspectos linguísticos, culturais e identitários na vida e educação de pessoas surdas	138
5.3	Os reflexos das possibilidades de Educação Bilíngue-Bicultural nas histórias de vidas de pessoas surdas: cultura, identidade e língua em movimento.....	153

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PROPOSIÇÕES.....	182
7	REFERÊNCIAS.....	191
8	APÊNDICES.....	198
	APÊNDICE A.....	198
	APÊNDICE B.....	200

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual vivencia uma realidade social, econômica e, conseqüentemente, educacional de caráter egocêntrico. Sendo assim, evidenciamos nesta pesquisa a necessidade de aprofundar os estudos e pesquisas relacionados à promoção da Educação Inclusiva às pessoas surdas por meio da Educação Bilíngue, bem como a extinção de acontecimentos de preconceito e exclusão, tanto em âmbito escolar quanto na vida em sociedade. Isto porque, observamos que tais acontecimentos se tornaram uma problemática emergente nos últimos anos devido à visibilidade que constantes lutas por reconhecimento das pessoas minorizadas obtiveram em prol do reconhecimento do fato inegável da diversidade cultural humana.

Estudos sobre a educação de pessoas surdas perpassa por investigação do todo defendido e praticado na sociedade, dos fundamentos da educação e dos sentidos a ela atribuídos. Desse modo, explorar e refletir sobre a educação em relação às diferenças e formas de existência nos motiva a repensar a necessidade de transformação educacional e social do homem moderno que está em constante movimento de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de estudos e pesquisas que busquem homologar a relevância da abordagem educacional Bilíngue através de sua conceituação crítica e exploração dos desdobramentos da aquisição e desenvolvimento da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, social, cultural e, conseqüentemente, identitário das pessoas surdas. Assim, consideramos a magnitude e a complexidade do estudo dos fatores que envolvem a significação linguística dentro do processo de inclusão das pessoas com surdez tanto em âmbito educacional/escolar quanto social.

Em situação social de constante e contínuo movimento, de fazer humano em toda sua dinamicidade e subjetividade¹, vemos educação como processo orgânico, que se forma e transforma de acordo com os novos fenômenos que a ela são correlacionados, devido ao fato inegável da constante construção e modificação de concepções sobre sentidos de homem, sociedade e educação. Diante das pesquisas sobre a temática de Educação Bilíngue como

¹ Com “subjetividade” temos a perspectiva daquilo que está presente no movimento de pensamento humano, aquilo que não é dado ou anteposto como verdades absolutas, mas como representações de experiências sobre a realidade. Então, a subjetividade é parte e partícipe das ações humanas como a construção da cultura e identidade, assim como o que constitui a essência e existência humana. Abbagnano (2007) nos ancora ao conceituar que a subjetividade possui caráter dos fenômenos psíquicos, ou seja, está presente em fenômenos da consciência e o relacionamento desses fatos com o “eu” e o mundo exterior. Dessa forma, a subjetividade humana liga-se àquilo que é subjetivo que, de acordo com o autor em perspectiva escolástica, é “Aquilo que pertence ao sujeito ou tem caráter de subjetividade. [...] o adjetivo significa simplesmente substancial. [...] que existe na alma num modo de ser representativo (*in esse objeclivo*)” (ABBAGNANO, 2007, p. 922). Logo, subjetividade e o subjetivo fazem relação à existência substancial do exterior ao sujeito.

favorecedora do desenvolvimento cognitivo, social, humanístico, identitário e bicultural da pessoa surda, é possível demonstrar mediante um levantamento da produção científica – um balanço do conhecimento – que a relevância do estudo almejado se encontra no enfoque atribuído ao sujeito e às suas construções – além de aspectos da vivência em sala de aula e da percepção dos professores.

Esse levantamento sobre o que tem sido produzido em termos de produção científica foi fundamental para revelar a necessidade de a pessoa surda expor o que ela precisa em sua própria formação. O período de busca e compilação de dados para elaboração do levantamento – realizado por meio da plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2021) – foi do dia 27 de setembro de 2021 a 13 de outubro de 2021. No que se refere a esta parte da pesquisa, elencamos trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre o ano de 2017 a 2021. Esse recorte temporal se deu por compreendermos tal período - de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos - como vinculativo entre as instituições e pesquisadores, além de importantes índices de publicações em periódicos – índices esses como os de circulação da pesquisa, dados quanti e qualitativos de acessos.

Para essa busca exploramos os descritores “Educação Bilíngue”, “Cultura Surda”, “Identidade Surda”, “Bicultural”. No total, encontramos 121 trabalhos, dos quais analisamos os títulos, resumos, problemáticas, objetivos, sumários, introdução e considerações finais para resultantes comprovações defendidas na presente pesquisa e para contribuição com o avançar do desenvolvimento e construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para a pessoa surda. Desses trabalhos encontrados, apenas 03 pesquisas foram desenvolvidas em instituições da região centro-oeste brasileira.

No que se refere ao termo “Educação Bilíngue”, observamos que dos 95 trabalhos encontrados, 30% deles eram voltados a línguas estrangeiras e 1% a línguas indígenas, resultando em 69% correspondentes à surdez. Das buscas por “Cultura Surda” e “Identidade Surda”, outros 57 trabalhos encontrados tratavam dos assuntos como resultantes do processo educacional, mas não especificamente explorados e levados em conta como partícipes de tal desenvolvimento.

Ao explorarmos o termo “Bicultural” nos deparamos com uma escassez ainda maior. Apenas 01 dos trabalhos apresentava-se dentro do período estabelecido como recorte temporal para o estudo e pertencente à temática abordada. Identificamos 20 outros trabalhos que citavam o termo, e, apenas 08 deles estavam disponíveis para análise e outros 12 não disponíveis por serem anteriores à plataforma CAPES.

Através de análise dos trabalhos que apontavam a educação de pessoas surdas como tema amplo a ser explorado, dentro do recorte do período estabelecido, constatamos que ainda se faz necessário evidenciar o sujeito que é permeado pela Educação Bilíngue, que dela necessita, vinculados a aspectos políticos, profissionais e meio social-cultural. Isto porque, a maioria dos trabalhos analisados continha como exploração principal a formação de professores, o processo de escolarização, debates curriculares e legislativos correspondentes à educação de pessoas surdas, sobretudo com a Educação Bilíngue, e questões culturais e identitárias como resultados relevantes a tais processos de investigação.

Apenas 05 dos trabalhos encontrados contêm uma discussão que abarca os termos pesquisados de forma mais processual, o que expõe a necessidade de desenvolvimento de um estudo que investigue os fenômenos da construção cultural, linguística e identitária da pessoa surda não somente como resultado de determinados processos educacionais e da discussão de metodologias, mas sim como partícipes que afetam todo o processo de edificação humana, pessoal e coletiva – sobretudo quando defendemos o desenvolvimento de uma educação e sociedade menos desigual e mais inclusiva.

Sobre esse aspecto, elaboramos um quadro constituído pelos trabalhos listados e analisados que mais se aproximam da proposta defendida neste estudo para auxiliar na compreensão da relevância da pesquisa aqui desenvolvida, entendendo a importância social, educacional e inclusiva de colocar em questão aquilo que ainda não foi amplamente investigado. Desse modo, ao visualizarmos o que já foi produzido dentro desta temática, consideramos que este estudo possa contribuir para o avanço da pesquisa científica, da práxis² pedagógica e da materialização de tais contribuições na edificação educacional e social das pessoas surdas.

² O termo “práxis” possui camadas que foram apresentadas ao longo deste estudo. A fim de contextualização, o entendemos em duas principais vertentes, a que se liga mais diretamente ao fazer pedagógico do professor e outra em perspectiva social. Nesse sentido, Abbagnano (2007) nos auxilia a tal compreensão expondo que a conceituação de práxis perpassa no entendimento do que é praxiologia. Por praxiologia, compreendemos os aspectos teóricos que se inter-relacionam, interagem e participam de certa atividade e sua eficácia. Ou seja, refere-se à relação teoria-prática do desenvolvimento pedagógico. Além disso, é possível compreender práxis como a totalidade de uma atividade do ponto de vista atitudinal e teórico; dessa forma, práxis – do grego “ação” – compõe “o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações” (ABBAGNANO, 2007, 786). Ambas as perspectivas podem ser compreendidas sob diferentes óticas assim como em dialogia.

Quadro 1 – Relação de pesquisas analisadas para elaboração do levantamento da produção com proximidade de abordagem sobre Educação Bilíngue, Cultura e Identidade Surda

Universidade e Programa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa) / Programa de Pós-Graduação em Letras	Universidade Federal Fluminense / Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade	Universidade Federal do Espírito Santo / Programa de Pós-Graduação em Educação
Título da pesquisa	Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda	Transcodificação de contos populares para Língua Brasileira de Sinais: uma leitura semiótica da Cultura Surda	A surdez como experiência sensível - para além de "cultura" e "identidade"	Surdez, cultura e identidade: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos	Escola Bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue
Autor	Katia Regina Conrad Lourenço	Sandra Maria Diniz Oliveira Santos	Daniele Lemos Moreira	Carla Cazelato Ferrari	Andréa Hees Drumond
Tipo de pesquisa	Tese	Dissertação	Dissertação	Tese	Dissertação
Ano de defesa	2017	2017	2017	2017	2017

Fonte: elaboração própria com dados obtidos pela CAPES (2021).

Diante desse quadro, observamos que, ao compreendermos cultura como modo de encarar o mundo e os sentidos a ele atribuídos, faz-se pertinente a exploração do processo de constituição dos sujeitos como seres partícipes da construção de suas próprias histórias, permeadas por aspectos que vivenciam em variados ambientes com os quais necessitam ter contato ao longo de sua trajetória, representando à pessoa surda o mundo e cultura dos ouvintes e dos surdos. Nessa conjuntura, faz-se necessário, também, explorar questões identitárias que levem em consideração tal interação e intersecção que resulta em biculturalidade, tendo em vista as atualizações históricas e legislativas correspondentes à Educação Bilíngue – como a recente aprovação como modalidade de ensino independente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) com a lei nº 14191/21 (BRASIL, 2021).

É importante ressaltar que o bilinguismo do indivíduo surdo se configura na coexistência de sua língua materna (Libras) com a Língua Portuguesa grafada; sendo assim, a

Educação Bilíngue procura quebrar barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que interferem e prejudicam no processo de inclusão e no desenvolvimento educacional e social dos alunos surdos. A reflexão acerca das questões que permeiam a proposta educacional Bilíngue está ancorada não apenas na garantia legal do direito ao Bilinguismo em ambiente escolar e de um profissional intérprete, mas sim na necessidade de tornar possível a existência e uso de duas línguas (Libras e Português), reconhecendo-as como parte do programa escolar e, principalmente, como recursos fundamentais para o incluir pedagógico e social das pessoas surdas.

Nesse sentido, o problema principal a ser explorado neste estudo é: “em que medida a Educação Bilíngue pode proporcionar desenvolvimento inclusivo à comunidade surda ao impulsionar desenvolvimento identitário e cultural?”.

À vista disso, pontuamos como objetivo geral analisar narrativas de pessoas surdas para identificar se há relevância na Educação Bilíngue no desenvolvimento cultural, identitário e na superação de barreiras comunicacionais. Em específico, buscamos: i) compreender os desdobramentos e contribuições da língua e linguagem relativas ao Bilinguismo e sua resultante identidade bicultural, por meio de uma abordagem conceitual sobre cultura, bilinguismo e biculturalidade; ii) investigar o processo de inclusão comunicacional oportunizada pelo desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais, em seus aspectos cognitivos, sociais, culturais e individuais; iii) identificar os desdobramentos e contribuições relativas à Educação Bilíngue e a resultante identidade bicultural por meio de análise de narrativas de participantes surdos, compõe o objetivado pela presente pesquisa.

A Educação Bilíngue representa mais que meio de sanar necessidades primitivas de comunicação, mas sim de oportunidades antes impensáveis devido à quebra de barreiras preconceituosas capacitistas pré-estabelecidas em relação à potencialidade desenvolvimental que uma pessoa surda possui; refere-se, ainda, ao fato de impulsionar e permitir exteriorizar conceitos, sentimentos, conhecimentos e capacidades em suas diversas manifestações, abstratas ou concretas. Mais que uma ferramenta, a Libras constitui recurso educacional, social e humanístico ao “permitir” e assegurar o direito de ser e expressar tal existência para a pessoa surda. Desta forma, quando são asseguradas, a Libras e a Educação Bilíngue são meios de reafirmação dos direitos de ser diferente, de ter sua identidade e cultura, de promover o sentimento de inclusão real, de pertencimento e de manifestar-se como sujeito ativo de sua própria história e formação.

Nesse segmento, destacamos alguns dos suportes teóricos elencados para a realização da pesquisa, além de documentos legais referentes à educação em contextos gerais específicos

da surdez. Mello (2009), Geertz (2008), Eagleton (2011), Certeau (1995), Laraia (2001) e Bauman (2012) nos ancoraram na discussão conceitual sobre cultura. Mantoan (2003; 2017) e Carvalho (2005; 2014) foram basilares na investigação da relação educação e inclusão. Bagno (2013), Quadros (1997; 2015), Saussure (2006), Laborit (2000), Vilhalva (2004), Brasil (1996; 2002; 2005; 2021) contribuíram para que pudéssemos fundamentar a discussão sobre língua, Bilinguismo e Educação Bilíngue. Hall (1997; 2006) e Skliar (1998; 2005) são alguns dos teóricos que nos auxiliaram a compreender a educação em relação às identidades; e, Strobel (2008), Campos e Stumpf (2012), Sá (2010), Perlin (2005), Gesser (2009), Dammeyer e Marschark (2016) foram fundamentais para adentrarmos nessa relação identidade, cultura, o bilíngue-bicultural e educação na especificidade contextual da surdez.

No que se refere aos aspectos metodológicos da pesquisa e ao percurso da própria inclusão enquanto direito conquistado, utilizamos Gil (2002), Gamboa (2012), Petrelli (2004), Clandinin e Connelly (2015), Muylaert *et al.* (2014), Minayo (2014; 2009). Esses autores foram expoentes de grande relevância para nos ancorar nos processos investigativos e de análises fortalecidas em bases sólidas para desenvolver uma pesquisa coerente que possua percurso metodológico devidamente fundamentado.

Ratificamos o explorado por meio de um estudo empírico, o qual proporcionou a identificação de aspectos relacionados ao trabalho de aquisição e desenvolvimento da linguagem, suas facetas cognitivas, sociais e culturais, para concretizar fatores correlacionados ao trabalho Bilíngue, suas possibilidades e limites através de narrativas mediadas por exposição de histórias de vida e perguntas gerativas, pois “pensar em uma pesquisa em termos narrativos nos permite conceituar a experiência de pesquisa como historiada em vários níveis” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 107).

Em face do exposto, é importante compreender o processo de inclusão como um direito e desafio possível. Ao pensarmos em educação das pessoas surdas, a inclusão comunicacional toma proporções que refletem diretamente na formação do indivíduo devido ao fato dela expor a urgência e necessidade da discussão e formulação da questão de qual é o sentido social da educação na perspectiva da inclusão para a formação integral dos indivíduos para a prática de alteridade e autonomia não apenas em âmbito escolar, mas em todos os aspectos de vida social. Assim, torna-se possível pensar em formação de uma sociedade inclusiva que respeite as diferenças e coloque em prática os pilares fundamentais para uma educação para todos.

Portanto, uma educação que se sustenta na diversidade humana e, por conseguinte, objetiva o desenvolvimento da Educação Inclusiva parte do pressuposto de que as diferenças

são fatores enriquecedores do processo educacional (REIS; SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Em consonância com a teoria de Hall (2006), é possível compreender que o desenvolver da individualidade só é possível mediante a existência da pluralidade, ou seja, a construção do ser singular se dá perante o desafio de construção do eu – particular – em relação à multiplicidade e diversidade social – o todo. Assim, a diversidade da existência humana constitui fator substancial à compreensão dos fenômenos sociais, como a educação, nos quais as diferenças são fatores de reflexões que ainda abalam questões estruturais e organizacionais num contexto geral de vida em sociedade.

A par desse entendimento, admitir a Educação Bilíngue, compreender as contribuições e desdobramentos da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, na produção cultural e identitária, no reconhecimento do eu e do próximo para posterior estabelecimento da inclusão e da alteridade, reverbera na emergente confirmação de direitos linguísticos das pessoas surdas como fundamentais em aspectos educacionais, sociais, cognitivos e particulares de cada sujeito. Direitos esses fundamentados no direito linguístico, à aquisição da linguagem, à aprendizagem, uso, preservação e enriquecimento da língua materna, direito a fazer opções linguísticas, ao tratamento especializado, ao seu reconhecimento como indivíduo bilíngue e de desenvolvimento multicultural (GESSER, 2009). Diante disso, torna-se imprescindível que haja investigação de como a linguagem atua no processo de ensino-aprendizagem para captar os desafios e contribuições proporcionadas pelas diferenças linguísticas na educação das pessoas surdas perante suas especificidades, as quais tornam o Bilinguismo tão valioso e significativo.

Após a avaliação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovação obtida no dia 05 de outubro de 2021, emitida pelo parecer nº 5.021.072, a concretização da pesquisa se deu por meio dos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica, e empírica. Fundamentamos a pesquisa qualitativa na obtenção de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto entre pesquisador e situação estudada a fim de demonstrar maior ênfase no processo da pesquisa do que no produto final para, assim, retratar a perspectiva dos sujeitos participantes e explorar a problemática apontada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para a pesquisa qualitativa exploratória utilizamos base bibliográfica relacionada à historicidade da Educação Inclusiva em âmbitos internacional e nacional para a compreensão acerca da história de superações da educação das pessoas surdas no Brasil – bem como com o desenvolver da Educação Bilíngue e Cultura Surda. Dessa forma, com objetivo exploratório, finalidade reflexiva e problematizadora, realizamos uma pesquisa empírica narrativa, fazendo

a interpretação do meio social através da consciência dos participantes baseada em suas experiências de vida (GIL, 2019). A pesquisa narrativa oportuniza ao participante e situação estudada atribuição da fala que, inúmeras vezes, é silenciada; assim, possibilita o desvelar, também fenomenológico, do assunto abordado sob a ótica do pesquisado além do pesquisador, pois proporciona o extravasar em tal processo.

Ainda que com as marcas de cada sujeito, é possível encontrar nas narrativas as influências de processos coletivos vivenciados. Isso torna-se mais evidente no processo de análise e de confronto entre diferentes narrativas (...). Para além das singularidades das histórias subjetivas, as narrativas podem nos revelar processos históricos coletivos, e, para acessá-los, é necessário dedicar uma atenção especial ao processo de análise das entrevistas (SILVA; PÁDUA, 2010, p.112).

A metodologia de pesquisa narrativa é relevante no contexto de formação ao conceber os envolvidos como narrador-personagem-escritor que constituem situações e problemáticas diversas além de proporcionar compreensão da historicidade do indivíduo em relação a si mesmo ao favorecer tal processo de reflexão acerca de quem é, da cultura e fatores que contribuíram para tal construção identitária.

Podemos afirmar, então, que as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio históricos. Assim, “ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio históricos específicos nos quais as biografias se enraízam” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 196); ratificando a perspectiva de correlação dos fenômenos socioculturais, de diferenças coletivas e individuais, que afetam diretamente o processo de constituição identitária dos sujeitos e suas comunidades.

Nessa perspectiva, para a realização desta pesquisa narrativa contamos com participação de 03 (três) pessoas surdas maiores de 18 (dezoito) anos. Para isso, não nos ocupamos das causas que ocasionaram a surdez, questões genéticas ou grau de escolaridade; tendo em vista que o foco do estudo se ancorou na questão de formação cultural e identitária dos participantes em relação à trajetória de vida dessas pessoas, à Língua de Sinais e suas contribuições, em aspectos sociais os quais, conseqüentemente, afetam questões educacionais de acesso (ou não) à escola e demais espaços de formação. Essa abordagem permitiu-nos a reflexão sobre o vivenciado pela comunidade surda ao longo dos anos em âmbitos social e educacional, apontando superações já alcançadas, mas também mudanças necessárias ao levar em consideração os preconceitos ainda vivenciados e a constante necessidade de ratificação e garantia de direitos políticos, culturais e identitários.

Nesse sentido, os voluntários participantes dessa pesquisa possuem perfil mais específico quando traçamos parâmetros de análise das unidades de sentidos geradas pelo processo de exposição narrativa. E, optamos por prezar pela participação de pessoas surdas maiores de 18 (dezoito) anos que já tiveram contato com a Língua de Sinais e possuíram oportunidade de contato e desenvolvimento perante convívio com a comunidade surda, suas representações culturais e identitárias – ainda que em níveis variados de maior ou menor tempo/grau de vivências educacionais, linguísticas e sociais.

Para tanto, nos pautamos metodologicamente na pesquisa narrativa pela oportunidade gerada de compreensão das inúmeras formas de existência e experiência humana dentro do processo dinâmico de vida e subjetividade humana, além do fato inegável que o fazer educacional está intrinsecamente ligado ao fazer social e às histórias de vida de seus atores envolvidos. A pesquisa narrativa em educação proporciona estudo das histórias de vida, das experiências que precisam estar presentes ao refletirmos sobre transformações para constituição e garantia de uma educação de qualidade para todos em suas diversas especificidades. De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 27), “a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. [...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”.

Nessa conjuntura, realizamos uma análise crítica sobre como é desenvolvida a correlação existente na cultura surda com a cultura ouvinte na resultante formação de identidade bicultural da pessoa surda. Quanto à natureza qualitativa deste estudo, nos ancoramos no processo de investigação que se preocupa em aprofundar a compreensão de um grupo social. A pesquisa exploratória aliada à narrativa dos pesquisados proporciona superação de desafios para atingir os objetivos propostos, desafios estes como a imparcialidade e subjetividade intrínseca aos seres envolvidos no processo de pesquisa.

Inicialmente, a estruturação da pesquisa foi pensada em três seções. Mas com o desenvolver do estudo, observamos a necessidade de uma apresentação crítica e mais processual sobre os procedimentos metodológicos adotados. Sob essa ótica, organizamos o estudo em quatro seções com finalidade reflexiva e exploratória. Desse modo, articulamos o estudo teórico e conceitual com a práxis desenvolvida na realidade da educação de pessoas surdas, expondo aquilo que se apresenta como desafios e como possibilidades. É válido ressaltar que a estrutura e formatação da pesquisa teve como base o cumprimento do estabelecido no documento lançado pela UEG (2022), o qual aponta que todos elementos de divisões, seções e demais partes do trabalho devem ser enumerados. Logo, as considerações

iniciais compõem elemento 1, a primeira seção da pesquisa elemento 2 e, assim, sucessivamente.

Na primeira seção realizamos um estudo conceitual evidenciando o que é cultura, o que é Bilinguismo e suas relações em âmbitos gerais para atingirmos o contexto da surdez no desenvolvimento da Educação Bilíngue; para, assim, ser possível a investigação da especificidade comunicacional na educação das pessoas surdas e seus reflexos na constituição de identidades e culturas. Assim, foi possível compreender que a reflexão conceitual sobre educação, cultura e constituição humana compõe questionamentos que tocam o cerne de nossas ações e a representatividade delas na construção de realidades. Encarar cultura e educação como fenômenos fundantes dessa existência essencial e atitudinal aponta à necessidade de investigação da relação entre esses conceitos com a formação da identidade de sujeitos transpassados por esses fenômenos como processos de constituição.

Na segunda seção adentramos na especificidade educacional, cultural e identitária no desenvolvimento das pessoas surdas. Nesta parte do texto, a discussão sobre Cultura Surda, Identidades Surdas e a língua na edificação desses processos revelam que os sentidos de defender uma educação e sociedade menos desigual que preze pelas diferenças, pelas diferentes formas de experiência e existência, apontam diretamente ao fato do ser bilíngue-bicultural para a pessoa surda extrapola e transpõe a relação de dualidades binárias. O bilíngue-bicultural para edificação de uma educação significativa, que respeita especificidades precisa ser pensado como possibilidade de romper com o “não-lugar”, de romper com existência pautada no “entre” para “além”, como relações dialógicas em constante movimento de reconstrução e ressignificação.

Na terceira seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, tendo como base uma concepção crítica. Discorremos sobre a pesquisa bibliográfica na educação, suas significações e emersão de uma série de problemáticas as quais expõem a necessidade de fortalecimento da pesquisa científica brasileira, sobretudo quando há investigação de campos de disputa e resistência como na educação. Ainda nesta seção, realizamos um delineamento metodológico sobre as medidas adotadas para fundamentação do desenvolvimento deste estudo; assim, a fim de fundamentar a possibilidade de um estudo empírico em bases sólidas, contextualizamos o campo, os sujeitos e o tipo de pesquisa realizada com base na investigação qualitativa, fenomenológica, por meio de narrativas de histórias de vida e análise hermenêutica-dialética dos dados.

Por conseguinte, na quarta seção apresentamos as análises dos dados coletados nas narrativas de pessoas surdas ratificando e concretizando o processo de constituição

investigativa praxiológica pretendida – com interlocução entre teoria e empiria. Nesta, a investigação empírica deu-se através de análise de histórias de vida expostas pelas próprias pessoas surdas, a fim de atribuição de vez e voz, de destacar as pessoas que efetivamente têm seus desenvolvimentos afetados ao longo da história repleta de superações, direitos e necessidades ainda não assegurados. Dessa maneira, evidenciamos por meio das análises os reflexos das possibilidades e desafios que a Educação Bilíngue-Bicultural pode representar na constituição identitária, social e apropriação humana das pessoas surdas.

Desse modo, destacamos a relevância de cada etapa da pesquisa para a construção progressiva da reflexão sobre a educação das pessoas surdas e da investigação sobre o aspecto bilíngue-bicultural na vida dos participantes nos mais diversos âmbitos de convivência, de inter-relações e contextos de desenvolvimento em sociedade. Desafios e possibilidades estão lançados em seus cotidianos de vida, cabe-nos questionar o porquê desses desafios, como superá-los e como viabilizar expansão de possibilidades de desenvolvimento, de avanço social, de avanço de nossa humanidade.

Sendo assim, fica evidente a relevância do estudo e exploração acerca da Educação Bilíngue e do Bicultural em prol da promoção da inclusão das pessoas surdas em todos os ambientes sociais; pois tal estudo expõe a indissociável formação humana proporcionada pela língua em seu uso social pleno e o paradoxo identitário cultural ao tratarmos desses fenômenos em uma “intrassociedade”, ou seja, em uma porção social que desenvolveu-se embebida de força para quebrar barreiras preconceituosas por estar inserida em uma sociedade ouvinte, mas não plenamente incluída nela. Segundo Candau (2008), uma educação realmente inclusiva deve estar fundamentada na multiplicidade humana; portanto, estudar e promover uma Educação Bilíngue pode ressignificar a representatividade dada à identidade bicultural da pessoa surda, transformá-la em fator de enriquecimento e inclusão, não mais de marginalização de uma em detrimento à outra mediante atitudes errôneas de desvalorização da multiplicidade humana e não exercício de alteridade.

2 CULTURA, BILINGUISMO E SURDEZ: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

De um lado, subjetividade, dinamicidade, formação humana, apropriação de humanidade, educação e direitos linguísticos; de outro, estruturas sociais, desafios socioeconômicos, relações de poder, embates, e superações. Esse é um dos grandes paradoxos da vida humana da antiguidade à atualidade, no qual as tensões entre o ser em relação a si mesmo e em relação ao todo social colocam em xeque questões existenciais que apontam aos fundamentos históricos da humanidade, da cultura e da educação nesse meio de conflitos.

Diante de realidades constantemente duais, podemos perceber que relações de conflitos em todas as esferas sociais foram déspotas na organização da sociedade. Nesse sentido, refletir sobre onde o caráter identitário cultural está ancorado pode nos auxiliar à compreensão da relação educacional com as diferenças e, principalmente, as especificidades da cultura e identidade surda demandadas por sua especificidade linguística. Posto isso, neste capítulo realizamos uma discussão teórico-conceitual sobre cultura e Bilinguismo sob a perspectiva da surdez, bem como sua relação com o aspecto educacional e identitário, a fim de refletir, posteriormente, sobre como a Biculturalidade pode estar imbricada no desenvolvimento da Educação Bilíngue e em toda a vida social da pessoa surda.

Encontramo-nos em fase socioeconômica histórica desafiadora na realidade brasileira. A transição entre modernidade e pós-modernidade tem destacado princípios fundamentais que estão sendo ressignificados na vida em sociedade, entre semelhanças e diferenças. Frente a essa perspectiva capitalista de sociedade, cada vez mais individualista e capacitista, observamos que tais apropriações têm afetado grande parte dos parâmetros sociais e a organização de fenômenos como a educação, a valorização cultural, linguística, dentre outros. Dessa maneira, é necessário explorar como os termos discutidos vêm sendo abordados em diferentes áreas, a fim de possibilitar reflexão e investigação acerca de quais são as finalidades da sociedade atual, se estamos primando pelo bem estar social acima de valores econômicos ou estamos reproduzindo desigualdades. Essas indagações podem apontar à real finalidade atribuída à educação na atualidade moderna e o sentido de ser em integralidade e humanização.

Sendo assim, iniciamos o capítulo com uma discussão sobre o conceito de cultura nas áreas da antropologia, sociologia e literatura. Em seguida, destacamos, o que é o Bilinguismo e sua reflexão na conceituação da Educação Bilíngue. E, por fim, apresentamos reflexões nas quais correlacionamos esses termos os quais resultam em uma relação direta entre cultura, educação, formação humana e a língua no contexto da surdez.

2.1 Cultura e suas abordagens: o desafio da existência humana

Tudo flui, nada continua nem persiste o mesmo; o ser não é mais que o ‘vir-a-ser’, é muito mais que estruturas e definições pré-estabelecidas: é o devir. Esse pensamento de Heráclito – filósofo pré-socrático de Éfeso – corrobora com a ideia de que a realidade, a humanidade, a sociedade, suas inúmeras relações e conceitos constituem constante exercício dinâmico, em permanente transformação de pensamento e do ser. O fluxo constante do movimento do pensamento, da ideia de existência, de sociedade e suas relações evidenciam o fato de que inúmeros aspectos do processo de humanização e constituição cultural nascem de relações de confronto. A exemplo disso, a saída do estado de natureza à humanização e constituição de cultura constitui amplo campo de discussão o qual, constantemente, coloca em xeque a construção histórica da ideia de homem, sua relação cultural e, conseqüentemente, educacional em todo esse processo.

Ao discutirmos os termos que permeiam e são permeados por construções paulatinas e infundáveis, estamos indagando toda a subjetividade e dinamicidade humana existente em tais construções conceituais. Assim como a consciência humana nascida de constantes confrontos intelectuais e sociais, a conceituação de cultura a ele diretamente correlacionado constitui um dos campos mais amplos, complexos e plurais das ciências humanas em geral. Afinal, o que é cultura? Muitos são os aspectos que a rodeiam, a caracterizam e a compõem, mas o que a conceitua?

Cultura pode ser entendida dentro de campos simbólicos amplos, de valores conceituais e atitudinais que resultam no modelar de certos parâmetros sociais e dos indivíduos nela abrangidos (MELLO, 2009). Em infundável relação de confronto e devir, podemos elencar aspectos comuns entre as mais diversas definições do termo cultura ao levarmos em consideração sua relação de constante confronto com o fenômeno humano de ser, existir, pertencer e estar com. Desse modo, é verossímil o fato de que desde a pré-história até a atualidade a humanidade constitui e possui cultura. Isto porque, a constituição de toda a sociedade – em aspecto coletivo – e sujeitos – em aspecto particular – envolve pensamentos e ações que as compõem, que as transformam e formam seres que vão além do natural, que vão ao intencional e humano.

Quando salientamos uma discussão conceitual que objetiva alcançar uma especificidade cultural e identitária como a constituição bicultural da pessoa surda, lançamos mão de uma investigação que exponha o fenômeno cultural como criação coletiva, mas que inúmeras vezes ocorre de maneira, a priori, imperceptível que afeta diretamente o plural e o

singular do ser. Para isso, consideramos os aspectos de desenvolvimento, formação e realização humana mais comuns nas conceituações por ora exploradas, entendendo os desafios ainda existentes quando investigamos construções fundamentadas nas diferenças, resultantes de relações de confronto.

No âmbito filosófico, cultura pode ser percebida como resposta ao desafio da existência humana. Razão, emoção e atitudes são resultantes de um processo e ciclo contínuo de formações e transformações culturais. Na contemporaneidade, vivemos a realidade de constantes crises – crises do sistema e organização socioeconômica, crises educacionais, humanitárias e de identidades – mas podemos considerá-las como oportunidades de mudanças, de encarar a necessidade de transformação nas esferas social, humana e cultural para a edificação de uma sociedade que busque mais o ser em detrimento do ter, que preze pelo bem-estar do próximo ao respeitar suas especificidades e formas de existência.

À vista disso, cultura pode ser compreendida a partir de perspectiva ampla, para que possamos perpassar pelas especificidades relacionadas às pessoas surdas. Dentre tais perspectivas, tomemos uma análise sobre o conceito de cultura fundamentada nas concepções – antropológica, sociológica, histórica, literária e pedagógica do termo. Para tanto, valemos dos teóricos – Mello (2009), Geertz (2008), Eagleton (2011), Certeau (1995), Laraia (2001) e Bauman (2012) – que ancoram concepções e abordagens ímpares para evidenciar o conceito de cultura a fim de considerarmos suas particularidades, manifestações na vida em sociedade e como podem afetar a constituição do homem e sua humanidade.

Tendo em vista a tentativa de compreensão holística de cultura, tomemos seu conceito amparado em suas distintas definições, mas que possuem semelhanças ao observarmos aspectos como a tentativa de compreensão e sistematização da realidade para constituição do eu – singular e plural – produção e reprodução de fenômenos e formas de existência (SANTOS, 2006) como aspectos partilhados nas mais diversas teorias e correntes que se ocupam do conceito de cultura e suas manifestações.

Para isso, é relevante termos em mente que tentativas de conceituação cultural perpassam por racionalidades inferidas em cada realidade cultural, e, dessa maneira, potencializamos formas diversas de conceber a sociedade. A história da humanidade é marcada pela coexistência de diversas culturas; diante disso,

Apesar de todas as variações na maneira de conceber cultura, quero ressaltar que sua discussão contém tendências fortes e importantes, qual seja, que a discussão sobre cultura tem a humanidade como referência e ao mesmo tempo procura dar conta de particularidades de cada realidade cultural. Pensem também que essa humanidade não é só uma ideia vaga, pois, com o processo de expansão dos centros de poder

contemporâneos, de conquista e incorporação acelerada de povos e nações, do estabelecimento de relações perduráveis de interdependência e de processos comuns de mudança política, a humanidade surge com força no panorama da história comum a todos, da civilização mundial que cada vez mais toma corpo (SANTOS, 2006, p. 36).

Para buscarmos a compreensão cultural sob a percepção antropológica, é necessário entendermos o que é a antropologia e como se dá seu processo de desenvolvimento até alcançarmos a antropologia cultural. Do grego, *anthropos* se refere à homem e *logia* à estudo, ou ciência. Logo, a antropologia pode ser entendida como a ciência do homem. Nesse segmento, os estudos relativos à antropologia cultural apontam à compreensão do homem e sua existência como um todo, desde o biológico ao social, cultural, de experiência humana e a construção de sua realidade. A antropologia cultural constitui uma das vertentes de exploração da antropologia geral que busca compreender o homem e suas relações como um todo (MELLO, 2009) e, dentro dela, estão relacionados aspectos ímpares para a discussão proposta no decorrer deste estudo – aspectos como a língua, a linguística e a antropologia social.

Nessa perspectiva, levando em consideração a concepção antropológica dos fenômenos e experiências humanas, a cultura constitui um conjunto complexo de características que compõem o comportamento, as significações, os conhecimentos, leis e costumes, capacidades e hábitos, crenças e razões, linguagem, teorias e práticas construídas coletivamente que constituem o sujeito em relação à convivência em determinada realidade social e à forma de se entender como ser subjetivo. Cultura, então, compõe tarefa social desenvolvida ao longo dos milhares de anos de formas de existência humana, ao passo que constitui fenômeno individual e, ainda, compõe a construção social de significações. De acordo com Mello (2009, p. 41)

Na realidade, a cultura, em sentido largo, é todo o conjunto de obras humanas. É a cultura que distingue o homem dos outros animais. (...) A diferença está, ao nosso ver, na inconsciência que domina a atividade animal e na consciência que está presente ao ato humano. (...) A cultura de qualquer sociedade consiste na soma total e organização de ideias, reações emocionais condicionadas e padrões de comportamento habitual que seus membros adquirem pela instrução ou pela imitação de que todos, em maior ou menos grau, participam. (...) ela é também transformada, mudada e acrescentada pela inovação ou descoberta.

A par dessas considerações, podemos apontar a cultura como origem individual, mas advindo, construído e transformado por um processo coletivo. Desse modo, várias são as vertentes pelas quais a exploração conceitual de cultura e suas concepções possuem na antropologia; dentre elas estão a economia, a política, a religião, a arte, a linguagem e a comunicação, dentre outros (MELLO, 2009).

Mediante as acepções da antropologia cultural é possível perceber que a subjetividade, o simbolismo e formas de compreensão da realidade são aspectos relevantes no que se refere à tentativa de conceituação do termo e fenômeno cultura. Além dos elementos mais popularmente discutidos, ao refletirmos sobre cultura – tais como suas dualidades entre cultura objetiva/subjetiva, material/imaterial, real/ideal, dentre outros – o princípio simbólico da cultura deve ser investigado perante a exploração que leva em consideração sua formação e transformação históricas, relação com constituição de novos modos de ser e de novas comunidades relativas à sua característica social e dinâmica.

Sob esse entendimento, a cultura é simbólica por se referir aos significados conferidos aos fenômenos sociais; o que aponta a modos de atribuição de sentidos e seu partilhar, o que, conseqüentemente, envolve o fenômeno da comunicação. Mello (2009) discorre acerca de tais aspectos da cultura e a correlaciona com fenômenos como a constituição dos sujeitos, da sociedade e a comunicação em todo esse processo. Segundo o autor, a formação, continuação e transformação da cultura perpassam por processos sistematizados de símbolos e sinais, e são justamente esses aspectos que constituem a cultura como fenômeno social, transmitido – também – pela linguagem ou pelas necessidades comuns compartilhadas por um determinado grupo social.

Desse modo, observamos que do ponto de vista antropológico a comunicação é um importante aspecto da cultura. E, a comunicação tida como fenômeno social está diretamente relacionada à constituição e emersão da cultura, a qual afeta a construção de toda a sociedade e, conseqüentemente, dos sujeitos e suas formas de existência. Nessa conjuntura, a consciência, a cultura e a comunicação perpassam por apropriação da ideia de sociedade e humanidade, por nosso processo de humanização. Questões como estas – a relação língua, comunicação, educação e cultura – foram mais exploradas nas seções subseqüentes.

Ainda sob ponto de vista antropológico, Laraia (2001) discorre sobre o conceito de cultura tendo em vista que tal conceituação nos auxilia na busca pela compreensão do paradoxo entre a diversidade humana que partilha de unidade biológica. Segundo o autor, foi de acordo com a construção de parâmetros e “regras” que as primeiras sociedades e culturas foram sendo constituídas. Fundamentando-se na discussão acerca do percurso histórico de estudos e tentativas de definição do termo cultura, Laraia (2001) ratifica a tese do imanente e contínuo processo de conceituação de cultura, justamente pela multiplicidade do debate que está diretamente ancorado na compreensão da natureza humana e sua constituição de humanidade.

Nesse ensejo, Laraia (2001) inicia sua apresentação conceitual com a contribuição da teoria do antropólogo Edward Taylor. Nessa abordagem, é possível perceber a cultura como conhecimentos, crenças, leis, costumes, entre outros aspectos que se referem às capacidades de realização humana. Laraia (2001) ratifica tal perspectiva apoiado pela teoria de John Locke ao explicitar que desde os primórdios da reflexão sobre homem e sociedade já havia tentativas de entender a mente humana em sua organização individual e social. Locke faz uma reflexão entre a ideia de tábula rasa e a relação entre o social para desenvolvimento do ser; assim, tal relação sustenta-se na cultura, naquilo que é parte e resultado de sua constituição.

Laraia (2001) faz um paralelo entre a evolução biológica do ser humano, do desenvolvimento cerebral em relação a aspectos culturais, os quais perpassam e ultrapassam tais questões biológicas. De acordo com o autor, um dos grandes paradoxos da existência humana diz respeito à explicação de sua unidade perante a diversidade cultural. Laraia (2001) atribui grande relevância e potencialidade aos processos educacionais e culturais, fundamentados na dinâmica entre saberes e práticas as quais corroboram para a forma de percepção e compreensão da realidade pelo homem – o que também é cultura.

Esse autor descreve fenômenos constituintes da cultura que convergem nas reflexões das teorias por ele apresentadas na tentativa de elucidar sua conceituação; sendo eles o seu aspecto simbólico da cultura – de natureza social e física –, sua sistematização, a qual lança mão do aspecto adaptativo e sua composição ideológica. Segundo o autor:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. Graças ao que foi dito acima, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica (LARAIA, 2001, p. 68).

Em consonância com o autor supracitado, Geertz (2008) discute o conceito de cultura ressaltando sua relação e importância com o desenvolvimento humano e seu processo de evolução. No entanto, Geertz (2008) dispõe de uma reflexão ainda mais radical e restrita sobre o percurso de conceituação do termo e seus reflexos na evolução do homem. De acordo com o autor, devido à pluralização e ampliação das vertentes de tentativas de conceituação, a definição de cultura se tornou debilitada. Sendo assim, o autor defende um conceito mais centralizado e específico, o que, conseqüentemente, lhe daria consolidação teórica mais forte à sua perspectiva de relação com a vida e sua organização.

Geertz (2008) apresenta três principais aspectos que convergem e compõem o conceito de cultura. Segundo esse autor, a cultura é uma expressão da essência do próprio homem; nesse sentido, o primeiro ponto conceitual de cultura se refere ao seu caráter semiótico, de atribuição de sentido e significado do ser aos fenômenos materiais e imateriais de sua existência. A cultura, então, pode ser entendida como um conjunto de mecanismos de controle do comportamento o que, conseqüentemente, lança mão do terceiro aspecto de organização dos processos em âmbitos psicológicos e sociais.

Assim, Geertz (2008) atribui conceituação mais restrita em relação à cultura. Para o autor, a cultura atribui propósito e controle à vida humana em sociedade e seus sujeitos. Desta forma, trata-se de uma conceituação essencialmente semiótica sobre cultura, extremamente ímpar para a evolução, sobrevivência e significação do homem. Em suma, o conceito de cultura para Geertz (2008) é expresso como estruturas comportamentais que atribuem significado e sentido aos seres que vivenciam determinada realidade.

De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me atenho não possui referentes múltiplos nem qualquer ambigüidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

Assim como Geertz, Bauman (2012) também atribui perspectiva de diferenciação humana em sentido de grupos comportamentais, discutindo o conceito de cultura sob uma perspectiva sociológica e menos restritiva. Ambas as percepções discorrem sobre cultura ligada ao comportamento humano e suas formas de controle; porém, Bauman (2012) transcende tal perspectiva ao apontar sempre às dualidades e paradoxos que envolvem o conceito de cultura em âmbitos teóricos, práticos e sociais.

Para a perspectiva defendida pelo sociólogo Bauman (2012), as dualidades presentes nas tentativas de conceituação de cultura se tornam ainda mais marcantes quando consideradas dentro do espectro da existência humana, bem como com sua dinamicidade e subjetividade intrínsecas. Para o autor, o conceito dualista de cultura que, ao mesmo tempo que possui ideia de conservação representa possibilidade de criação, está ancorado em três principais pontos que coexistem: cultura como fator hierárquico, cultura como diferencial e como genérico. Desse modo, Bauman (2012) defende cultura como conceito, estrutura e práxis; criticando, também aspectos das práticas sociais nas quais são manifestas seu conceito e suas características.

Em uma discussão teórica ancorada em autores históricos da sociologia e filosofia (como Sócrates, Platão, Edward Myers, dentre outros), Bauman (2012) expõe o fato de o aspecto hierárquico de cultura representar ponto problemático para a práxis humana. O fator hierárquico, muitas vezes, é tido e praticado como padrões de aceitação ou rejeição de acordo com parâmetros por meio dos quais se consideram pessoas cultas ou incultas – o que pode ser observado na materialização do preconceito, quando sujeitos que não correspondem aos padrões e expectativas de certo grupo social são categorizados. À vista disso, é enfatizado repetidas vezes a principal função das instituições educacionais como transmissoras da cultura, as quais contribuem para o processo de aprovação ou reprovação dos indivíduos em relação ao seu nível cultural e a correspondência à padrões.

Do ponto de vista hierárquico, a cultura pode ser adquirida, herdada ou transformada. Dessa forma, o homem constitui-se como sujeito e objeto da cultura. Entre o descrever e o avaliar presente nesse aspecto do fenômeno cultural, Bauman (2012) explicita que, nesta perspectiva, é traçada a ideia de natureza ideal do homem, trazendo cultura como um consciente esforço para alcançar esse ideal. É nesse sentido que podemos perceber a emergência do movimento de transformações e constituições culturais, pautadas no descontentamento de tentativas de padronizações descabidas e desconsideração da diversidade humana. Ainda sobre esse ponto, o autor expõe o fato de que

Parece que, no rodízio de conflitos, revoluções e institucionalizações de novos sistemas, conceitos hierárquicos de cultura – sempre presentes – desempenham papel importante, embora mutável. Emergem como gritos de guerra de oprimidos e dissidentes; em geral terminam como legitimações, ao estilo “bobabilidade”, de um novo establishment. Às vezes (como no caso do ideal de liberdade, que reaparece de forma contínua na história do Ocidente, cada vez com um referente semântico ampliado) reassumem seu papel militantemente crítico há muito esquecido, mas são então reformulados como componente parcial de um princípio mais amplo (BAUMAN, 2012, p. 67).

Em relação à segunda perspectiva, Bauman (2012) expõe o ponto de vista da cultura como diferencial. Neste, a cultura constitui formas de distinguir sociedades e pessoas, expondo a complexidade desse processo no fato da impossibilidade de tipificação total, outro pressuposto explorado na tentativa de conceituação cultural. Nesse segmento, o conceito de cultura ancora-se na tentativa de explicar a diferenciação entre sociedades, comunidades e pessoas; mas deixa explícito o fato de que considerar as diferenças culturais somente como desvio de um determinado padrão é desconsiderar as diferentes formas de existência e suas manifestações nas especificidades particulares constituintes de cada ser. O autor também discorre sobre a finalidade dos processos educacionais nesse processo de formação cultural e

diferenciação desde a Antiguidade Grega, trazendo à tona a necessidade de reflexão acerca da finalidade da educação perante utopia de uniformidade cultural, de comunidade e unidade social – em vez de considerar a pluralidade humana e de construção de sociedade.

Travar contato com diferenças culturais não significa percebê-las; e percebê-las não implica conferir o mesmo status existencial a formas de vida divergentes. A relatividade dos padrões culturais só foi concebida historicamente quando florescente estrutura social moderna havia solapado a anterior unidade entre indivíduo e sua comunidade (BAUMAN, 2012, p. 71).

Bauman (2012) discorre sobre as dualidades resultantes de um processo paradoxal de reação e recuo quando é indagada a constituição cultural das sociedades ao longo da história. Sob tal acepção, o conceito diferencial de cultura compõe importante aspecto na constituição do mundo moderno e suas articulações com a construção de identidades. Cultura, então, é um sistema de características que distinguem comunidades e sujeitos. Dessa forma,

Parece que o conceito diferencial de cultura anda inescapavelmente de par com o pressuposto de que a coesão intrínseca de cada unidade da cultura é ancorada “lá fora”, seja na formação subconsciente de personalidades humanas, seja nas formas típicas de mapeamento cognitivo inculcadas na mente dos membros da cultura. A tentativa mais explícita de transformar o pressuposto tácito em princípio metodológico elaborado tem sido até agora expressa em termos das abordagens alternativas “êmica” e “ética” – edição modernizada do dilema alemão da natureza-cultura-ciência, informação e compreensão etc. (BAUMAN, 2012, p. 83).

Subsequente aos pontos hierárquicos e diferencial da cultura, Bauman (2012) teoriza o conceito genérico de cultura pautado nos pontos subestimados nas perspectivas anteriores. Em relação a esta perspectiva é necessário refletir não somente sobre a multiplicidade inegável do ser humano e suas construções culturais, mas também de investigar aspectos que transversalizam toda e qualquer forma de existência paradoxal humana, ou seja, de sua pluralidade e unidade. Desse modo, o conceito de cultura perpassa e se ancora nas dicotomias da existência humana, dentre elas a relação homem-natureza, homem-humanidade.

Bauman (2012) evidencia que enquanto os aspectos anteriores preocupam-se e abrangem a multiplicidade em oposições entre modos de vida das sociedades e grupos humanos, o conceito genérico de cultura ancora-se na dicotomia homem e mundo natural, na questão filosófica de distinção entre *actus hominis* e *actus humani*, o que acontece com o sujeito e o que o sujeito faz (BAUMAN, 2012). Desse modo, há, também, no conceito cultural a preocupação de delineamento daquilo que une a espécie humana e a diferencia de outras formas existentes. Em face a isso, “o conceito genérico de cultura tem a ver com as fronteiras do homem e do humano” (BAUMAN, 2012, p. 92), ou seja, além de apontar as

diferenças de formas de existência entre os homens, o conceito de cultura precisa se apoiar naquilo que a caracteriza como único à toda humanidade em toda sua constituição plural.

Nesse sentido, o conceito de cultura perpassa por formação totalmente humana, em suas constituições qualitativas, de habilidade e análise da mente as quais resultam na capacidade de ser intencional, criativo, ativo e simbólico. Assim, o aspecto genérico do conceito de cultura ancora-se naquilo que é pressuposto para a sobrevivência de todo um sistema social, com suas formas de atribuição de significados e a linguagem envolvida nesse processo, pois uma das qualidades psicossociais humanas ímpares para a formação identitária e cultural dos sujeitos e comunidades se refere à capacidade simbólica de pensamento permeadas pela linguagem (BAUMAN, 2012).

Nesse ensejo, a cultura pré e socialmente construída aponta para um processo de estruturação ambíguo ao ser humano e suas formas de existência; neste são expostos os princípios basilares que dão continuidade às vivências de grupos e indivíduos, mas também demonstram a possibilidade de criação e liberdade que acabam aprisionando-os no paradoxo da criação e conservação. A exteriorização de realidades aponta, também, à exteriorização de condições e necessidades. Desse modo, Bauman (2012) atribui grande relevância ao fenômeno da linguagem em relação ao fenômeno cultural, sua constituição conceitual e manifestações nas estruturas sociais. Segundo o autor:

[...] essa capacidade única de reproduzir e produzir novas estruturas, e não a simples habilidade de introduzir intermediários simbólicos no espaço entre a consciência do evento e o evento em si, dota a linguagem humana de seu potencial gerador de cultura e a transforma no verdadeiro alicerce da cultura como fenômeno genérico. É por esse motivo que a questão do componente genérico da cultura humana – da essência *da* cultura – nos traz, de maneira inevitável, num estágio relativamente precoce de nossa investigação, ao tema da estrutura e da estruturação. Ser estruturado e ser capaz de estruturar parecem ser os núcleos gêmeos do modo de vida humano conhecido como cultura. Esse aspecto parece ser de crucial importância para qualquer tentativa de avaliar a cultura no sentido genérico. A linguagem humana é uma mistura singular de pensamento (inteligência, de acordo com a terminologia de Piaget) e produção de símbolos (BAUMAN, 2012, p. 104-105).

A partir das constatações do autor, é possível observar a capacidade geradora de estruturas do homem o qual orienta-se por elas e para elas. Assim, pautado na noção genérica de cultura, podemos abstrair uma tentativa de superação do dilema filosófico entre corpo, mente e sociedade ao pensarmos no processo de constituição e estruturação desses fenômenos humanos produzidos e objetificados por ele – a práxis humana, de ser e estar no mundo exteriorizado. Bauman (2012) aponta como resultado dessa reflexão que o conceito de cultura se ancora no contínuo esforço de superação da dicotomia e dualidade basilares da existência

humana, as quais sustentam, condicionam, superam e recriam o mundo, as estruturas e a realidade no mundo que são e estão.

Sobre esse aspecto, Bauman (2012) nos auxilia à reflexão sobre cultura como fenômeno estruturalista. Sob essa ótica, podemos interligar as perspectivas evidenciadas pelo teórico ao compreendermos que toda ação humana é desenvolvida em contextos de estruturas sociais, nas quais os sentidos a ela atribuídos são apreciados ou depreciados de acordo com estruturas socioculturais. Tais estruturas sociais são tidas como redes codependentes nas quais a organicidade da vida em sociedade se desenrola; assim, tais redes e complexos de contextos trazem luz à ordem social, além de afetarem – não como parâmetro rígido, fechado, mas como contribuinte – a probabilidade de fenômenos serem concretizados na realidade social de determinado contexto.

Nesse âmbito estrutural, Bauman (2012, p. 161) destaca que a comunicação possui sentido amplo “que representa a esmagadora maioria dos fenômenos culturais”. Para o autor, a comunicação possui espaço significativo tanto na construção histórica de estruturas sociais quanto de sua continuação e processos de renovação. Há limites e possibilidades na perspectiva estrutural de cultura, assim como em todo sistema social. Estrutura, então, se refere ao processo de ordem social, perpassada pelo fenômeno da comunicação nas relações entre partes e todo desse sistema repleto de fenômenos interdependentes.

O autor alerta sobre o fato de que o fenômeno da cultura humana representa sistema de significação, que é constituído, instituído e fundamentado em base estrutural, e vice-versa. Assim, para compreendermos o sentido da cultura é necessário que estejamos atentos ao fato dessa significação ser possível frente à análise de um todo social sistemático; analisá-la de maneira isolada pode limitar aspectos fundamentais relevantes para entendermos a completude que é o fenômeno da cultura, tanto em perspectiva de unidade, coletividade quanto de individualidade humanas.

Ora, se a cultura humana é um sistema de significação (e deve ser, se uma de suas funções universalmente admitidas é ordenar o ambiente humano e padronizar as relações entre os homens), o que se afirmou até agora sobre a natureza do significante é relevante demais neste contexto. Isso quer dizer que tentar estabelecer o significado de um item cultural analisando-o isoladamente, em si mesmo, às vezes é irrelevante e sempre incompleto e parcial (BAUMAN, 2012, p. 156).

Perante o contínuo e infindável processo de desenvolvimento humano e social, os aspectos de ordem e desordem presentes no conceito de cultura demonstram âmbitos singularmente humanos, os de entender e modificar a realidade em prol de atribuição de sentido à vida, à liberdade e à objetivos coletivos e/ou individuais. Dessa forma, analisar

cultura tendo em vista sua dualidade conceitual entre conservar e criar, ordenar e desordenar, atribuir liberdade e limitar, representa ao ser humano constante estado de transformação, pois

A cultura é um esforço perpétuo para superar e remover essa dicotomia. Criatividade e dependência são dois aspectos indispensáveis da existência humana, não apenas condicionando-se, mas sustentando-se mutuamente; não se pode transcendê-los de forma conclusiva – eles só superam sua própria antinomia recriando-a e reconstruindo o ambiente do qual ela foi gerada. A agonia da cultura, portanto, está fadada a uma eterna continuidade; no mesmo sentido, o homem, uma vez dotado da capacidade de cultura, está fadado a explorar, a sentir-se insatisfeito com seu mundo, a destruir e a criar (BAUMAN, 2012, p. 110).

À vista disso, a cultura materializa e manifesta formas de existência singularmente humanas, na qual não apenas há adaptação, mas criação de modos para saída do estado de necessidade à liberdade. Assim, a cultura em sua representação histórica e sociológica é conceituada a partir da práxis intelectual e de crítica da realidade social; ela é especificamente humana, pois só o homem desafia a sua realidade, a transforma e reivindica sua resignificação e superação de dualidades (BAUMAN, 2012).

Sob a perspectiva histórica, Certeau (1995) contribuiu com o processo de conceituação de cultura. O historiador, em situação de transformações marcantes na Europa, percorreu em uma série de artigos sobre a cultura que foram compilados em sua representação no contexto de relações de poder, políticas, de educação, da universidade, da escola, sociedade e apontamentos sobre a língua nesse processo. Certeau (1995) discorre sobre comportamentos sociais e seus reflexos na construção de realidades perante aspectos culturais de determinada civilização.

A obra de Certeau (1995) compõe um marco na trajetória conceitual de cultura, pois rompe com a singularidade cultural em detrimento à sua conceituação e constituição plural. Historicamente, assim como o ser humano se transformou, a construção e relação com a cultura também mudou; ela não representa mais reserva de um grupo social, definida e estável. A cultura, no plural, se refere a diferentes modos de compreensão da realidade que vem sendo colocada em xeque quando a subordinação imposta por relações de poder vela as especificidades socioculturais e minoriza pessoas que encontram significância e representatividade em outras formas de existência além da considerada “hegemônica”.

Nesse sentido, a cultura pode representar tanto soluções quanto acirramento das problemáticas que emergem de estruturas sociais, sendo sua legitimidade e caráter pragmático ancorados na significatividade atribuída pelos sujeitos nela envolvidos. A cultura no plural aponta à superação de condições impostas e possibilita a criação de liberdade própria e coletiva, criação de espaços de movimentação além do físico, de movimento de pensamento.

Para haver cultura, além de ser partícipe da construção e consolidação das práticas sociais, é preciso que elas tenham significação àqueles que o fazem e marcam sua vivência e pensamento (CERTEAU, 1995). Sob esse entendimento, cultura pode ser considerada como um intercâmbio de transformações pessoais e sociais, é uma “proliferação de invenções em espaços circunscritos” (CERTEAU, 1995, p. 19).

De acordo com Certeau (1995), uma sociedade é resultado de respostas que indivíduos dão à sua dupla relação com um fato e com os outros. A criação da cultura perpassa por esse processo na mesma medida em que, sob perspectiva fenomenológica e praxiológica, possui contextualização fundamentada nas relações de poder e nos movimentos culturais delas resultantes. A busca pelo conceito de cultura transversaliza a discussão sobre o caráter político, de manifestações culturais e linguísticas, as quais apontam para um dos principais problemas da constituição da sociedade moderna que é: a produtividade e mercantilização das coisas, pessoas e suas relações.

Nessa conjuntura, Certeau (1995) distingue seis definições que o conceito de cultura abrange, ancorado em uma discussão contextual de relações interpessoais e de sociedade, entre seres, grupos, minorias e majorias contestando formas de civilização. Tais definições podem ser empregadas como i) a caracterização do homem culto, ii) a difusão de obras e suas criações, iii) ideias, imagens, percepções e compreensões do meio, iv) o conjunto ideológico referenciais de comportamentos, instituições e diferenciação entre sociedades, v) a criação dialética, que se diferencia da ideia inatista, e, vi) um sistema comunicacional que aponta ao sistema de significatividade. Diante desses aspectos, a relevância de problemáticas culturais se insere em um amplo contexto de sociedades construídas mediante a criação e satisfação de necessidades advindas de perspectivas singulares, em vez de plurais. Diante das formas de emprego do conceito de cultura e suas resultantes sociais, Certeau (1995, p. 192) aponta que

Mais do que um conjunto de “valores” que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. Por esse motivo, impõe-se uma operação preliminar que vise a determinar, no fluxo fecundo da cultura: um funcionamento social, uma topografia de questões ou tópicos, um campo de possibilidades estratégicas e das implicações políticas.

Nessa perspectiva, é o caráter político da cultura que ancora seu processo de afirmação. O processo de massificação da sociedade moderna tem representado ameaça à pluralidade defendida por Certeau (1995) justamente por ser possível observar um processo de consumismo, representações e espetacularização da realidade que resultam em um desenvolvimento utópico de cultura neutra e sociedade passiva.

Nesse sentido, movimentos de pessoas e grupos minorizados podem ganhar legitimidade, forma e força mediante o aspecto político que constitui a cultura, por ser ela a forma mais imediata de manifestação ao caminhar, concomitantemente, rumo à consistência político-cultural; ou seja, é um processo de consolidação que perpassa pelo aspecto cultural e também o forma e transforma (CERTEAU, 1995). Face ao exposto, a formação histórica da sociedade está vinculada a formas de cultura nas quais a constante contestação e análise da civilização engendrada resultam na emersão de novos modelos e estruturas de significação. Toda forma de sociedade contextualizada em situações históricas, modos de pensamento e noção de humanidade constituem sistemas culturais (CERTEAU, 1995).

Assim, o que sustenta as transformações sociais são, justamente, as representações culturais atribuídas pelos que a reivindicam. Sendo assim, podemos abstrair o conceito de cultura em todo esse processo de descontentamento e desenvolvimento social como sendo o flexível e o rígido. Não apenas no que se refere à adaptação, mas de desafios e possibilidades de ser e manifestar-se nas diferentes nuances da vida pessoal, identitária e em sociedade de um sujeito. Em consonância com Bauman (2012), para Certeau (1995) o conceito de cultura pauta-se na dualidade entre aquilo que permanece e a possibilidade de criação, entre a questão de identificação também relativa a uma coletividade.

A cultura com suas ações e manifestações deve, então, ser encarada como movimento – social, de confronto, de emersão, de identificação –, mas, sobretudo, como um movimento do pensamento que evidencia a diferença que nos torna seres singulares e coletivos, que destaca e confronta processos pré-moldados que levam à passividade crítica e reprodução de desigualdades e injustiças na negação do direito de ser perante representações irreais da realidade.

Certeau (1995, p. 239) elucida que “a cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas –, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia”. Em suas considerações, o autor evidencia que essa noite é o próprio ser humano e o desenvolvimento de sua humanidade perante as resistências cotidianas de cunho sociológico, socioeconômico, político, ideológico e, conseqüentemente, educacionais.

Terry Eagleton (2011), assim como Certeau (1995), apresenta considerações sobre o caráter político relativo à cultura, mas sob uma perspectiva de análise literária do significado do termo e sua conseqüente conceituação. Do romantismo conceitual ao alcance de significado científico, Eagleton (2011) traça um percurso histórico na tentativa de apontar as versões conceituais de cultura já delineadas perante constante processo de dualidades,

paradoxos, divergências e pontos de convergências dentre tais versões. O autor apresenta uma linha de construção sobre cultura que leva em consideração, além de outros pontos históricos, a visão de mundo através de estruturas sociais afetadas por aspectos econômicos, de trabalho, de poder e suas relações com o homem e o humano.

Eagleton (2011) enfatiza que cultura é uma das palavras mais complexas quanto à sua definição, pois lança mão de diversos aspectos e fenômenos que estão em constante transformação. Segundo o autor, uma das primeiras definições que o termo cultura alcança está relacionada à vertente agrícola da atividade humana voltada à natureza, diretamente relacionada ao cultivo e à agricultura. Porém, a ideia do termo não está restrita a esse sentido. O autor pontua que a mudança de significados de cultura acompanha o constante e paulatino processo de desenvolvimento do ser humano, de sua ideia de existência e formas de sociedade.

O conceito de cultura também aponta a uma abstração em si mesma, à constituição de uma entidade que vai além do moral e do intelectual; e, os desdobramentos semânticos do termo caminham concomitantes à mudança histórica do próprio ser humano e de sua humanidade (EAGLETON, 2011). Levando em consideração as interlocuções entre os inúmeros prismas da vida humana e suas estruturas, a cultura perpassa por pontos duais que advém de sua fundamentação histórica perante o divino e o que o transcende. A Modernidade está marcada, então, por uma concepção de cultura que converge dois polos, negativos e positivos, de ação e reação, de conhecimento ou arma ideológica, como crítica ideal ou impulso social real. Assim, por conter heranças de transformações históricas, o conceito de cultura implica fundamentação filosófica que coloca em evidência a discussão de questões e fenômenos como liberdade e determinismo, dado, criado, transformações e identidade.

À vista disso, o termo cultura aponta à constante construção e desconstrução. Seu conceito envolve interação entre o que é livre e o que é regulado, compreendendo tensões entre necessidade e liberdade, o consciente e o inconsciente caracterizando cultura como um processo de autossuperação e autorrealização do eu e do mundo natural e social, que realça os paradoxos da existência humana pautada na ideia de diferença que constitui tal processo. Nesse sentido,

A ideia de cultura, então, significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo, contra o primeiro, que existe algo na natureza que a excede e a anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem

suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural (EAGLETON, 2011, p. 14).

Ante o exposto, cultura pode ser encarada como pedagogia ética de preparação para a cidadania ao liberar representação individual e coletiva (EAGLETON, 2011). Porém, o autor explicita que, antes da ideia de atribuição política e de formação cidadã de cultura, é necessário tomar para si a humanidade. Antes de sermos seres políticos e cidadãos, precisamos ser humanos em todos os aspectos referentes à humanização. À vista disso, Eagleton (2011) chama a atenção ao perigo de inverter tais interesses; quando o político sobressai ao humano e governa a cultura há a definição de percepções particulares de humanidade que entram em conflito com a unidade humana pautada na diversidade.

É importante salientar o fato da necessidade de constante crítica histórica que perpassa o fazer humano e cultural. Desse modo, cultura deve constituir-se como uma crítica efetiva à realidade social e individual, constituindo uma variedade de formas específicas que diferenciam modos de ser e agir. A cultura como diferenciação, para Eagleton (2011), não é constituída de uma civilidade discriminante, mas sim como formas de vida – perspectiva em comum com Bauman (2012).

Diante disso, o sentido da cultura até a atualidade demonstra um movimento que carece de definição não mais sob parâmetros de comparação, hierarquização e avaliação, mas sim de descrição. Nesse sentido, ao considerarmos o aspecto humano da cultura antes de qualquer outro – como, por exemplo, o socioeconômico – estamos corroborando com o fato de que ela possui valor e significado em si sem que haja elevação ou inferiorização de formas de ser com todas as suas manifestações culturais em detrimento a outras. Sobre esse aspecto, Eagleton (2011) destaca o fato de minorias ainda serem “censuradas” em relação aos interesses de uma determinada maioria.

Sob a égide do fato da diversidade cultural e das formas de existência, Eagleton (2011) aponta que é possível perceber a heterogeneidade da humanidade em seus próprios modos de manifestação. Assim, as ideias de identidade social, de autoidentidade e pluralismo cultural estão intrinsecamente correlacionadas e constituem fenômenos interdependentes ao se tratar de constituição humana. De acordo com o autor, pluralismo e autoidentidade são fenômenos que se encontram ironicamente cruzados, pois ao invés de diluir identidades diferentes há a multiplicação delas.

Ao citar o termo autoidentidade, o autor refere-se ao aspecto coletivo e individual da constituição do conceito e vivência de cultura, ou seja, como esse fenômeno participa

diretamente na edificação dos seres e de suas comunidades. A autoidentidade é usada para se referir ao que é pessoal, singular e intrínseco ao sujeito. Diferente da identidade social – na qual os sujeitos possuem semelhanças e divergências comuns com seus pares – a autoidentidade diz respeito a aspectos que fundamentam e constituem a composição do ser como único, ímpar em um contexto maior de relações. Autoidentidade é o identificar do “eu” em meio ao “todo”. Ambos os fenômenos contribuem para a constituição humana do sujeito e sua apropriação de humanidade. Assim, paradoxalmente, tanto a identidade social quanto a autoidentidade são fenômenos interligados que partilham de culturas e suas relações.

Nesse segmento, é inegável o fato de que as culturas estão envolvidas, destituindo a ideia de possibilidade de formulação de uma cultura neutra e monolítica, afinal nenhuma cultura está isolada, elas possuem relação e trocas umas com as outras, constituindo-se como híbridas e heterogêneas. Advinda de constante processo de construção, de tensões, conflitos e heranças, o fenômeno, manifestação e conceito de cultura aponta ao processo de constituição identitária dos seres humanos (como no aspecto bicultural das pessoas surdas que apresentamos mais adiante; pois, neste, a convergência de demandas externas e internas à comunidade marca os parâmetros diretamente ligados ao processo de edificação de identidades individuais e coletivas, com o que é geral e particular à cada sujeito).

Nesse sentido, o conceito de cultura perpassa ao fato de nenhuma ação humana estar livre de qualquer tipo de interesses. A cultura, então, não se refere à manifestação de qualquer parcialidade social em específico, mas deve ser encarada como “capacidade ativadora” (EAGLETON, 2011, p. 33) que é fonte criativa de qualquer ação. Eagleton (2011) aponta três aspectos do conceito de cultura que são resultantes do fracasso da cultura como civilidade e reação ao autodesenvolvimento do ser humano: cultura no sentido das artes, da civilidade e no sentido de vida social. Conforme o autor, esse último aspecto é um todo de relações entre as anteriores que resulta em mudanças em âmbitos da vida político-social. Assim, a cultura une o que é real e o que almejado, ou seja, lança mão de fatos e valores em sua edificação e conceituação.

Dessa maneira, a interação entre consciente e inconsciente humano aponta à constituição das ações humanas ao longo da história; pré e pós-modernidade possuem o aspecto cultural como dominante da vida social em comum, demandando – até certo ponto – uma ordem simbólica que submete relações econômicas, estruturais, políticas, linguísticas, entre outras. Para Eagleton (2011), o que mais diferencia a cultura a partir da Modernidade é a mercantilização da vida social, a espetacularização política e da realidade – como apontado por Certeau (1995) – e o consumismo de modos de vida que extrapolam o fazer humano.

Assim, diferença, criação, imaginação e identidade cultural foram ressignificados para termos de referência quando indagamos a possibilidade e o desafio de emancipação. Sobre essa perspectiva

Nossa própria noção de cultura baseia-se, assim, em uma alienação peculiarmente moderna do social em relação ao econômico, o que significa em relação à vida material. (...) A cultura é, assim, sintomática de uma divisão que ela se oferece para superar. Como observou o céptico a respeito da psicanálise, é ela própria a doença para a qual se propõe uma cura (EAGLETON, 2011, p. 49-50).

Em suas considerações, Eagleton (2011) lança mão do fato de estarmos vivendo constantes situações de crise, sendo a cultura também inserida, parte, meio e resultante delas. Por isso o autor faz uma analogia ao ser – doença e cura – considerando que a cultura seja construída por seres que por ela são afetados, em um processo cíclico de correlações e transformações. Encarmos a representação dos aspectos culturais da humanidade em toda sua amplitude e prisma restritivo requer compreensão que sua conceituação perpassa por um todo complexo em que há constante negociação de modos adequados de existência e ação de acordo com determinados contextos. Sendo assim, conceituar e vivenciar cultura representa um “campo de batalha feroz” (EAGLETON, 2011, p. 64) no qual as contradições entre um papel de conciliação e confronto coloca em xeque seu sentido e reflexos na vida em sociedade.

Ao abordarmos a cultura como constituinte humana e de identidade, é necessário cuidado para não reproduzir certo conformismo pluralizado. Sobre esse aspecto, Eagleton (2011) destaca que o sentido de cultura como identidade se ancora também em uma concepção antropológica do termo, na qual há – ou deve haver – crítica não apenas a modos de vida, mas a modos de vida dominantes, dando continuidade ao aspecto político da cultura. Então, a crise identitária e cultural constante na vida humana e social encontram-se entre a ideia do universal vazio de sentido e representação e o particularismo negacionista. Neste âmbito, observamos, novamente, vínculo entre cultura e poder, afinal, “se cultura significa a crítica de impérios, também significa a construção deles” (EAGLETON, 2011, p. 69).

Sob essa ótica, vemos uma correlação direta entre o universal e o individual em detrimento às relações de poder, não somente como oposições, mas também como paradigmas um do outro. A autoidentidade proposta por Eagleton (2011) demonstra a interdependência da ligação entre o geral e o particular na constituição e exposição da essência humana. Cultura, nessa perspectiva, se refere à constituição da própria identidade cultural e do sentido de humanidade.

Sendo assim, as crises e guerras culturais compõem-se de vertentes da cultura como civilidade, como identidade e como algo comercial, sendo três faces existentes devido ao fracasso e fragmentação na constituição da liberdade humana (EAGLETON, 2011). Não somos seres culturais desde o nascimento, não nos apropriamos dela apenas por significação, mas também por necessidade. Esta é uma afirmação de cunho pesado, pois destituímos a ideia simplista do conceito de cultura como caracterização e diferenciação de seres e comunidades e lhe atribuímos sentido que vai além de determinismos e esbarra naquilo que é necessidade da espécie humana repleta de conflitos, dualidades e relações de poder.

O conceito de cultura assume, então, nova e importante significação entre política, identidade, organização social e econômica que refletem diretamente nas relações educacionais e sua estruturação. Nesse sentido,

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último [...] (EAGLETON, 2011, p. 184).

Diante do exposto, ancorado em autores da antropologia, sociologia, história e literatura, podemos compreender que o conceito de cultura na modernidade fundamenta-se em uma diversidade de fragmentos teóricos que se confrontam, divergem e convergem em certos pontos. Esse conceito evidencia um desafio perante o inegável aspecto de dualidades que a existência humana representa e reflete em toda a vida em sociedade e os fenômenos nela diretamente imbricados como as manifestações, processos culturais e a apropriação de humanidade pelos seres humanos.

Assim como o ser humano subjetivo e dinâmico, suas construções sociais concomitantes ao fazer-se ser e o pensamento de Heráclito, a infundável formação, transformação e conceituação de cultura constitui fenômeno infundável, de eterno devir. Sendo assim, um dos maiores desafios da cultura está justamente na possibilidade e desafio de saída desse âmbar de representações, de padronizações irrealis e confrontar a realidade de inúmeras pessoas e grupos constantemente minorizadas e marginalizadas em relação à um todo complexo de relações espetacularizadas.

Portanto, de acordo com o objetivado nesta seção, faz-se necessário discutirmos a relação cultura e educação no item subsequente para, em seguida, cruzar os conceitos que emergem na reflexão acerca de tais conceitos diretamente na educação de minorias, em específico, para a comunidade surda.

2.2 O Bilinguismo em questão: interlocuções à Educação Bilíngue

Ao colocar em questão o fenômeno cultural da pessoa surda e suas implicações no desenvolvimento tanto educacional quanto social, estamos indagando o principal diferencial caracterizador e constituinte de tal comunidade, o qual aponta à garantia de direitos e de suas especificidades, ou seja, aponta à comunicação, à língua e aos direitos linguísticos. Desse modo, pretender alcançar uma compreensão do que é a Educação Bilíngue, sua significação e representação para as pessoas surdas perpassa por uma exploração que leva em consideração o transversalizar de tais termos, inter-relacionados, que participam da constituição dos sujeitos e por eles são construídos.

O reconhecimento da língua para a pessoa surda configura aspecto primordial que ultrapassa a compreensão da perspectiva dos ouvintes. Para as pessoas surdas representa o processo de afirmação de sua identidade, cultura, direitos, história e valorização; portanto, possui sentido de afirmação de sua existência, de ser e estar com, de sua criticidade e cidadania ativas. Como discutido na seção anterior, a língua nesse processo caracteriza meio e representação de poder, além de ser partícipe na constituição identitária e cultural dos sujeitos (CERTEAU, 1995), rompendo com o constante “não-lugar” atribuído às pessoas que possuem especificidades diversas.

Historicamente, o reconhecimento dos direitos sociais e educacionais das pessoas surdas foi marcado por estereótipos, tentativas de homogeneização, imposições cultural e ideológica de uma massa dita dominante. Os aspectos linguísticos que a construção da Cultura Surda e suas manifestações englobam, remetem ao desvelar de problemáticas ainda maiores que afetam o reconhecimento cultural, identitário, de subjetividade, modos de viver e relacionar-se que confrontam diretamente tentativas de homogeneização cultural, as quais demandam uma série de relações de poder e interesses subvertentes.

A língua nesse processo de contestar, de transformar, na constituição e conceituação da cultura caracterizam: forma, meio e representação de poder e constituição da identidade dos sujeitos. Segundo Certeau (1995), o processo de confrontar os principais problemas da sociedade produtivista, mercantil e espetacularizada – que emergem em pontos econômicos, estruturais, educacionais, entre outros – inicia-se na língua e no desenvolvimento da linguagem, por serem representações de identidades culturais que, conseqüentemente, apontam a um processo de significância, de autonomia, de relações políticas e de poder. Isto porque, “uma política se caracteriza pela articulação de uma tática com uma estratégia. A

autonomia diz respeito à ordem da estratégia; a língua diz respeito à ordem da tática. (...) A verdadeira língua da autonomia é política” (CERTEAU, 1995, p. 159).

Refletir sobre a educação, a língua e suas representações para a pessoa surda lança mão de investigação de todo um contexto de relações que divergem e dialogam ao constituir o que, atualmente, é considerado de maior efetividade para o desenvolvimento socioeducacional do sujeito surdo, ou seja, que apontam ao indivíduo bilíngue e à Educação Bilíngue. Sob essa perspectiva, a língua e o desenvolvimento da linguagem representam a possibilidade de expressão, constituição humana e desenvolvimento de faculdades importantíssimas tanto ao cognitivo quanto ao social.

Segundo Bagno (2013, p. 20), “a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo”, ela está sempre em movimento, se renovando e transformando contextos, ambientes e sujeitos à sua volta, assim como tais sujeitos a transformam e moldam. Esse entendimento do autor expõe, também, o fato inegável de que a manifestação da língua para o indivíduo e para a sociedade demonstra somente parte de sua completa representação e significação em níveis tanto de desenvolvimento cognitivo e pessoal, quanto em sentido social.

De acordo com Bagno (2013), frente a uma realidade historicamente turbulenta, restritiva e conflituosa quanto à democracia, o poder dizer, o reconhecimento e valorização cultural brasileira perpassa por questões de afirmação linguística. E, uma educação que visa alcançar – ou pelo menos diminuir a distância e tornar possível – a inclusão social lança mão de defesa da educação linguística e culturalmente aditiva, ou seja, que respeite e valorize as variedades culturais e linguísticas em todas as modalidades, bem como suas relações transversais, à vista da significação política e afirmação de direitos que tais fenômenos representam (QUADROS, 2015).

Sob essa perspectiva, a língua pode ser considerada como parte intransferível da identidade individual e coletiva de determinados sujeitos que a utilizam. Sendo assim, refletir sobre a língua é considerar aspectos políticos que envolvem toda uma estrutura social e organização das relações de poder. Questões como a perpetuação de preconceitos e injustiças sociais começam desde a negação linguística até suas resultantes educacionais e consequências socioeconômicas – como ocorria na obsoleta tendência educacional Oralista voltada às pessoas surdas.

Diante da história da educação das pessoas surdas – repleta de superações e lutas por direitos, em âmbitos nacionais e internacionais – podemos ver o fato de medidas errôneas tomadas por pessoas fora do contexto da surdez (como ocorreu no Congresso de Milão, em 1880, quando foi elaborado um documento que estabeleceu o abandono da Língua de Sinais

em benefício do desenvolvimento da fala) tomar proporções preocupantes quanto o assegurar do direito à vida, à cidadania, à educação de qualidade e ao respeito da diversidade cultural (ONU, 1948). Correntes como a Oralista e a Comunicação Total foram responsáveis por acarretar uma série histórica de déficits e prejuízos ao desenvolvimento educacional e possibilidades sociais para as pessoas surdas. Nestas, o aspecto bilíngue-bicultural das pessoas surdas era veementemente negado, seus direitos à escolha linguística eram relegados perante imposições descabidas de uma língua que não lhes era natural e, em maioria, materna.

Em ambas as tendências havia recusa e desvalorização da legitimidade de sinalização e da Língua de Sinais como direito. Na concepção Oralista, o uso de qualquer tipo de sinalização era proibido, cabendo até punições àqueles que o fizesse. Na corrente Comunicação Total toda e qualquer forma de linguagem era considerada, mas com objetivo e como meio para apreensão da língua oral dominante. Vemos, então, a partir dessas perspectivas, um constante desrespeito à comunidade e às pessoas que possuíam especificidades comunicacionais; o que acarretou em perdas imensuráveis em âmbitos educacionais e socioeconômicos. Paradoxalmente, o processo por superação dessas duas tendências fortaleceu ainda mais o movimento em prol dos direitos linguísticos das pessoas surdas, sendo alguns dos fatores para total fracasso destas a negação da língua, da cultura e do processo de identificação às pessoas surdas (QUADROS, 1997).

Sobre esse aspecto, Bagno (2013) contribui com a reflexão sobre a magnitude da ratificação de direitos linguísticos, de uma educação linguisticamente inclusiva que aponte à garantia de exercício de uma cidadania e democracia ativas, críticas, que rompam com o “não-lugar” inúmeras vezes imposto às comunidades marginalizadas em nome de uma pseudo hegemonia dominante e suas manobras de controle e manutenção de poder. Sendo assim, a representação da língua como um “fenômeno vivo” corresponde ao fato de que

Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos (BAGNO, 2013, p. 168).

À vista disso, língua pode ser considerada um fenômeno presente na constituição da identidade cultural do ser humano, bem como suas diversas manifestações na linguagem. De acordo com Saussure (2006), linguista e filósofo suíço, a língua se refere a um produto social sistematizado que possibilita o exercício e constituição social aos indivíduos; já sua manifestação em diversas modalidades e nas linguagens envolvem fatores externos de

significações e representações semióticas. Nesse sentido, a comunicação constitui fenômeno plural que não se restringe somente a uma forma. Podemos ver, então, que o fenômeno da língua e sua manifestação na linguagem são essencialmente sociais, as quais envolvem relações interpessoais e em intercomunidades – fatores que contribuem para a constituição bilíngue e bicultural das pessoas surdas.

Saussure (2006) expõe em sua obra um movimento que ainda pode ser percebido em relação à linguística, à significação de língua e seus desdobramentos nas diferentes manifestações e formas de linguagem. O autor questiona as possibilidades existentes quando vinculamos o fenômeno da língua à linguagem gestual. Na atualidade, muito dessa percepção de questionamento ainda se encontra presente nos paradigmas sociais que precisam ser quebrados e ressignificados quanto ao reconhecimento das Línguas de Sinais e sua ratificação tanto em âmbito legal quanto de utilização social.

A teoria de Saussure (2006) nos auxilia à compreensão do movimento histórico que abala estruturas culturais de poder e prestígio sociais vinculados ao fenômeno da língua. Atualmente, a transformação e reposicionamento da compreensão do que é a língua, os reflexos de seus usos em diferentes formas de linguagem e de modalidades ainda representam desafios à comunidade surda justamente por lançar mão de quebra de paradigmas sociais.

Sob essa percepção, Mantoan (2003) apresenta considerações no que se refere ao deslocamento de significados e representações que é possível identificar nos processos de inclusão na contemporaneidade. Entendemos que a atual situação – sobretudo nacional – relativa ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, especialmente quanto às pessoas surdas, encontra-se em movimento de ruptura e ressignificações. Esses processos reverberam em desafios lançados à aceitação e concretização da possibilidade bilíngue-bicultural para a pessoa surda se tornar realidade palpável além de possibilidade teórica e legal.

Diante dessas reflexões, compreendemos que teorias subsequentes à proposição de Saussure (2006) realizam um movimento de complementação à perspectiva dos conceitos apresentados pelo autor provenientes da linguística, mas que podem ser desenrolados e compreendidos como perspectiva sociocultural. Podemos problematizar a análise de Saussure (2006) ao, inicialmente, ser fundamentada em bases fonológicas da língua. Porém, é possível abstrair que o objeto da linguística, a definição de língua e linguagem se encontram em um movimento que ultrapassa questões referentes ao físico humano e atinge sua significação e representação sociocultural, de uso e prestígio social. A discussão trazida pelo autor em relação ao aparelho fonador do ser humano, na oralidade, possibilita transpor tal perspectiva à expansão do sentido e significado da língua como um fenômeno social; ou seja, de maneira

complementar, colabora ao caminhar teórico que deságua na percepção de que língua está além da fala oral, está além de suas manifestações na linguagem.

Sob essa égide, Saussure (2006) expõe uma perspectiva sobre o conceito de língua e o conceito de linguagem, sendo eles diferentes, mas complementares. De acordo com o autor:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 2006, p. 17).

À vista disso, ao investigarmos o fenômeno da língua como parte da linguagem relacionando-a ao contexto da surdez, compreendemos que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se restringe a movimentos, gestos ou forma de manifestação de falas. Há correspondência entre essas unidades, é uma língua viva, é produto social e faz parte da constituição da linguagem. Quando compreendemos que a Língua de Sinais é uma língua completa (com estrutura, manifestação, modalidade, gramática, cultura, representação social, etc.) a entendemos como forma de manifestação da linguagem humana, logo, faz parte das ciências linguísticas como um todo.

Levando em consideração o contexto histórico de Saussure (2006), percebemos a relevância de suas contribuições para fundamentação de conceitos como o de língua em relação ao que é investigado na atualidade no contexto da educação de pessoas surdas. Podemos abstrair que fenômenos que perpassam a educação, cultura e identidade das pessoas surdas apontam, também, à uma discussão linguística mais profunda a longo prazo que desvele faces e camadas presentes prezar por uma educação e comunicação mais inclusivas.

Ao considerarmos a língua como instituição social compreendemos que ela ocupa espaço de destaque em relação a outros fenômenos sociais – como a cultura, a identidade e os processos de constituição humana. Ao analisar os pressupostos apresentados por Saussure (2006) compreendemos que, apesar de ainda sobressair o volume de investigações sobre o fenômeno da língua e sua correlação com o cultural em perspectivas ouvintistas, a adoção dessa modalidade de manifestação linguística se deu de maneira natural ao ser humano no sentido de comodidade. Compreender a Língua de Sinais (LS) como legítima forma de

expressão, intencional, objetiva, subjetiva e abstrata, como “cumpridora” de todos os aspectos e objetivos necessários para conceituar-se como toda e qualquer língua oral esbarra na compreensão de que para a pessoa surda essa naturalidade está presente no campo visuo-espacial.

Desse modo, observamos que a discussão sobre língua e sua legitimidade encontra primazia na questão de significatividade; sendo que o meio, aparelho fonador ou gestual, caracteriza discussão secundária. Entendendo língua como constituinte da linguagem, Saussure (2006, p. 17-18) colabora com essa defesa ao apontar que:

Inicialmente, não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural (...). Os linguistas estão longe de concordar nesse ponto. Assim, para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas. Sem dúvida, esta tese é demasiado absoluta; a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos (...). No ponto essencial, porém, o linguista norte-americano nos parece ter razão: a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente. A questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem.

A partir, também, da diferenciação que Saussure (2006) apresenta entre língua e fala, podemos legitimar e ratificar o fato de que a LS ultrapassa meio gestual de expressão. Nela, há correspondência entre unidades materiais/físicas e mentais/conceituais; dessa forma, ampliar essa correspondência para o campo visuo-espacial nos ancora a entender língua como produto social que nos permite retirar a Língua de Sinais de discussões limitadoras e a considere de maneira completa, integral, que represente ampliação de possibilidades.

Nesse sentido, o que baliza a constituição, o reconhecimento da Língua de Sinais como língua vincula-se à sua legitimação social. A questão sobre a modalidade de manifestações linguísticas – oral ou gestual – deveria ser encarada como secundária em relação à sua conceituação e sentidos sociais. E, desse modo, o principal aspecto que precisa ser superado referente à questão da língua e da linguagem encontra-se no âmbito das dicotomias que ainda prevalecem em relação à significação e representatividade; ou seja, nos reflexos que tal fenômeno resulta na sua construção cultural, identitária, socioeconômica, assim como na vida em sociedade em geral. Sob esse entendimento, Bagno (2013, p. 177) aponta que

Mas em 1998, muita água já tinha passado debaixo da ponte científica, os estudos da linguagem já tinham enfrentado diversas revoluções epistemológicas, amplamente divulgadas nos meios acadêmicos e até nas escolas fundamental e média. Não há

nada que possa justificar esse conceito tão mesquinho e tacaño, essa ideia tola de que a linguística só estuda os sons da fala...

Observamos que as diferentes modalidades deveriam ocupar espaço de enriquecimento desses processos em vez de apontarem à desvalorização, principalmente em contexto educacional, como ocorre nas situações de preconceito linguístico e capacitismos relacionados à significação de prestígio de determinadas línguas sobre outras. É necessário, então, compreendermos os fenômenos da língua e da linguagem como correlacionados, interdependentes, mas diferentes entre si – movimento importante para adentrarmos na especificidade da língua, dos processos de comunicação, cultura e educação das pessoas surdas.

De maneira sucinta, língua se refere ao conjunto de palavras estabelecidos sob regras pertencentes a determinado povo ou nação; linguagem compõe formas de expressão da língua, de modos próprios a indivíduos ou grupos, é a efetivação do processo de comunicação. Nesse sentido, podemos complementar a tese de Saussure (2006) com as definições de Bagno (2013, p. 20) ao afirmar que a língua se refere ao que é formalmente considerado como meio de comunicação, podendo – ou não – receber parâmetros normativos, assim, “[...] é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível [...]”. Já as linguagens compõem a dinamicidade do fenômeno da língua (BAGNO, 2013).

Saussure (2006) evidencia que língua é fenômeno documental e linguagem um fato social, compondo todas as formas de expressão em todas as possibilidades, inclusive em relação à modalidade. Podemos, então, compreender a relevância de reconhecimento e afirmação do fenômeno da língua e da linguagem para a pessoa surda, bem como o assegurar de seus direitos comunicacionais em âmbitos educacionais e sociais. Isto porque, com o reconhecimento formal e legal da Língua de Sinais há o reconhecimento do direito a maneiras diferentes de existência, de sua manifestação e transformação.

Saussure (2006) caracteriza a língua como o todo que contribui às diferentes formas de linguagem – sendo ambos os fenômenos compostos por aspectos individuais e sociais em constante evolução, como as culturas e as identidades. A par disso, observamos a dialogia presente na conceituação do que são os fenômenos linguísticos aos demais fenômenos humanos e socioculturais, não sendo possível projetar e formar um sem o outro, assim como ocorre nos processos de educação e formação humana. Tais pressupostos estão expostos na constatação de Laborit (2000, p. 08) ao expor que “a linguagem gestual é minha verdadeira cultura”. Podemos compreender que, sobretudo àqueles que possuem especificidades

comunicacionais como a comunidade surda, afirmar sua língua, sua forma de linguagem e sua cultura significa afirmar sua existência, sua humanidade, sua identidade e o início do assegurar de seus direitos fundamentais.

Sob essa perspectiva, quando falamos sobre a língua na pesquisa científica, precisamos dialogar os clássicos com a bibliografia contemporânea. O conceito do fenômeno da língua ultrapassa concepções que a toma como meio de comunicação, sobretudo ao relacionarmos com grupos não dominantes como, por exemplo, indígenas, pessoas com surdo-cegueira e a comunidade surda em geral. Vilhalva (2004) destaca que entendia a língua como ideal a ser alcançado e descreve como queria participar daquilo que para ela – como pessoa surda - era posto como inalcançável. A autora discorre sobre o que é a língua para ela, sobre como os sentidos do que ela vivencia passam a ter sentido e significado real – abstraído e materializado por ela – quando há a possibilidade de interação com o seu eu e o contexto de vida por meio da língua e manifestações na linguagem.

A partir do contato e desenvolvimento com a Língua de Sinais e com a possibilidade de processo comunicacional que respeite sua especificidade, que dê sentido ao que vivencia diante de sua experiência sociocultural, Vilhalva (2004) destaca que passa a ter uma identidade. Sob essa ótica, a língua é muito mais que comunicação, processo e meio de socialização, ela é um fenômeno que está na nossa epistemologia como seres humanos.

Na melodia do tempo, hoje vim descobrir os corpos e suas linguagens internas com a arte da música, da dança, do teatro e da vida. Os olhos dos homens conversam tanto quanto suas línguas. Os olhos que vêem o céu, que vêem a terra e o mar, que contempla toda beleza desta existência. (...) Sem imaginar que perdemos o Dom de ouvir as maravilhas do som, temos a arte de sentir todas as vibrações. E nós que não conseguimos falar em sua língua temos a arte nas mãos, nosso corpo a bailar e na expressão de falar (VILHALVA, 2004, p. 69).

Perante o exposto, é possível constatar que o aspecto comunicacional com garantia e afirmação do direito à opção linguística para a pessoa surda representa um dos maiores desafios à sua convivência em sociedade e aos aspectos de desenvolvimento da educação. Mediante as falhas e constantes fracassos – como as vividas com as tendências Oralista e Comunicação Total – foi necessária uma avaliação dos aspectos que acarretavam em déficits ao processo educacional da pessoa surda para ser possível superar esses desafios e traçar novas concepções e metodologias que realmente se posicionassem como meio para alcance de melhoria de vida, de ser e estar em sociedade, de representação de novas possibilidades de formação e desenvolvimento socioeconômicos, ou seja, que tomassem o objetivo de

educação, de bem estar social, acima dos interesses socioeconômicos dominantes os quais perpetuam ciclos de desigualdades estruturais.

Dessa forma, tornar possível a garantia da premissa fundamental do direito de uma educação para todos, não apenas no que se refere ao acesso, mas também em significatividade (FREIRE, 1997) e representação de possibilidades reais de constituição humana, cultural e identitária coloca em questão a necessidade de garantir à pessoa surda seus direitos de aprender e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de aprender em Libras e pela Libras (QUADROS, 2015). Para isso, é preciso lançar mão da transgressão da ideia de interpretação e tradução puras, ou seja, entram em campo simbólico, de sentidos e raciocínios desenvolvidos com base em organizações mentais e sociais específicos de determinada cultura. À vista disso, a interlocução dentre tais direitos e o fenômeno da língua se desenrolam na edificação do fenômeno do Bilinguismo.

Esse fenômeno, por sua vez, pode ser considerado como a capacidade de operar e utilizar duas ou mais línguas (HÄRTER; BORGES, 2019). O Bilinguismo compõe ponto de partida para a compreensão sobre a significatividade da Língua de Sinais para a pessoa surda e a edificação da Educação Bilíngue. Perante uma historicidade que revela e ratifica o desenvolvimento da LS como instrumento primordial para o desenvolvimento educacional e social da pessoa surda, o fenômeno da língua e suas diferentes maneiras de manifestação devem ser considerados ao pensarmos no conceito de Bilinguismo.

Diante de sua representatividade e significação, esse conceito incorpora aspectos diversos como o psicossociocultural dos sujeitos, os quais constroem as relações simbólicas pelas quais o fazer bilíngue se concretiza (QUADROS, 1997). Nesse sentido, o fenômeno do Bilinguismo aponta à edificação e conceituação da Educação Bilíngue como uma necessidade e direito possível, no qual não apenas o acesso a conteúdos e informações escolares formais sejam “transmitidos”, mas que também haja real desenvolvimento singular e coletivo cultural da comunidade que a cultiva, que propicie apropriação de humanidade.

O atual momento da educação das pessoas surdas no Brasil caracteriza fase de transição. Esse processo pode ser observado quando se reafirma a necessidade de superação das duas tendências anteriores ao direito à LS e à Educação Bilíngue. Em países como a Suécia, a aprovação legislativa que reconhece o povo surdo como bilíngue e lhes atribui direito à LS e à Educação Bilíngue se deu nos anos de 1980; no Brasil, esse entendimento ocorreu 40 anos mais tarde, somente a partir de 2002 com a aprovação da Lei de Libras (BRASIL, 2002) e o desenrolar da Lei nº 14.191/21 (BRASIL, 2021), na qual a Educação Bilíngue de pessoas surdas foi reconhecida como modalidade.

Quadros (1997) contribui com uma conceituação sobre a Educação Bilíngue no contexto da surdez, mas também lança mão de um alerta àqueles que buscam desenvolvê-la respeitando as especificidades dos sujeitos que a transformam. De acordo com a autora,

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. [...] A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. [...] uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda (QUADROS, 1997, p. 27-28).

Levando em consideração construções em âmbito legislativo – os quais refletem as finalidades por aqueles que as formulam frente aos anseios da sociedade e qual tipo de educação está sendo defendida – podemos observar um movimento de conquistas em relação à Educação Inclusiva, em geral, e à educação das pessoas surdas, em específico. Mas esse processo paulatino de construções demonstra, também, desafios ainda presentes herdados de desigualdades históricas além de novos emergidos de constante transformação subjetiva humana.

Nessa conjuntura, fatores de ordem ideológica, socioeconômicas e filosóficas devem sempre ser levadas em consideração ao indagarmos a conceituação de termos que afetam diretamente a estrutura de determinadas sociedades e seus reflexos legislativos. Ao defendermos a comunidade surda como comunidade bilíngue, que possui cultura, identidade, língua e linguagem próprias, estamos colocando em xeque todo um sistema de trabalho com as diferenças, sobretudo em âmbito educacional. Transgredir a ideia de integração, reduzir e promover uma inclusão verdadeira representa, ainda, campo movediço que desafia o tido como hegemônico.

Tendo em vista a ideia de inclusão educacional como um processo contínuo, permanente, que rompa com a pseudoinclusão (que fortalece exclusões sociais e educacionais) e inclua pedagogicamente – defendida por Carvalho (2005) – podemos constatar o fato de que a Educação Bilíngue precisa ser ressignificada para além do acesso e desenvolvimento do Bilinguismo da Libras como primeira língua (L1) e a língua oficial da comunidade ouvinte grafada como segunda língua (L2). Discutir a conceituação e desenvolvimento da práxis ancorada na Educação Bilíngue, então, demanda investigação de quais são os processos diferenciais que precisam ser assegurados para a efetividade da

educação das pessoas surdas e suas representações em sociedade. Mantoan (2003) corrobora ao afirmar que

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de idéias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2003, p. 12).

Investigar a Educação Bilíngue no contexto da surdez requer a compreensão de que os Estudos Surdos em educação envolvem “[...] as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, que são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 2005, p. 05). Assim, é possível vislumbrar a possibilidade de superação de concepções focadas na “falta” – como a médica – e o desenvolvimento de perspectivas que abordem e promovam a Educação Bilíngue a partir das diferenças e da diversidade.

Compreendemos, então, que investigar e refletir sobre Educação Bilíngue no contexto da surdez lança mão de uma série de outras discussões de questões que permeiam a vida social e a prática educativa em geral. Estamos questionando relações de poder, ratificação e conquista de direitos, resgate da finalidade da educação como formação humana, cultural e de identidade reconhecida e constituída em relação às diferenças, além de questões curriculares e organizações estruturais de uma sociedade ideologicamente influenciada por jogos de interesses, dentre inúmeras outras problemáticas. Desse modo, a interlocução de fenômenos sociais afeta diretamente a construção da educação da atualidade, na qual o fazer e formação docente e a concretização em sala de aula com os educandos torna-se fim, meio e início de possibilidades e desafios àqueles que defendem a promoção da Educação Inclusiva e o respeito pela diversidade.

Nessa conjuntura, a proibição do uso das Línguas de Sinais em âmbito internacional decretada no Congresso de Milão em 1880, foi superada em um processo paulatino somente 130 anos mais tarde. Em 2010, em um novo Congresso Internacional de Educação de Surdos as resoluções impostas pelo documento de 1880 foram rejeitadas (TEIXEIRA; OLIVEIRA; FREITAS, 2021); neste, a LS era compreendida como retrocesso e a língua oral considerada

como superior. Foram 130 anos³ de constantes lutas para a superação de olhares preconceituosos para que houvesse, enfim, o reconhecimento e legitimação das Línguas de Sinais no mundo inteiro.

Como exposto anteriormente, em âmbito nacional o despertar para as especificidades das pessoas surdas ocorreu em 2002 com a aprovação da Lei de Libras (BRASIL, 2002) e com o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), o qual regulamentou a lei 10.436/02. A aprovação da Lei de Libras representou um enorme marco para as conquistas da comunidade surda em prol do reconhecimento da Libras como língua legítima e oficial do Brasil, fazendo com que tal reconhecimento demandasse, conseqüentemente, transformações em âmbitos educacionais.

A lei 10.436/02 dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, ratificando a rejeição por constantes preconceitos linguísticos em relação às línguas orais. Nesta, a LS foi reconhecida como língua oficial, a qual possui sistema de natureza visuo-espacial, estrutura gramatical própria, além de sistemas de transmissão e organização de ideias próprias (BRASIL, 2002) – o que aponta à constituição cultural das pessoas e comunidades que a utilizam. Além disso, com esta lei o sistema federal estipulou a inclusão do curso da Libras na formação de profissionais federais, estaduais e municipais para a garantia de acessibilidade social, em saúde, dentre outros, e em educação ainda dentro da Educação Especial em geral.

A Lei de Libras (BRASIL, 2002) colaborou para o reconhecimento do status de pessoa bilíngue à comunidade surda e atribuiu tal status ao Brasil oficialmente. Com ela, o ensino da Libras passou a fazer parte dos cursos de formação que possuem relação com a Educação Especial. Posteriormente, o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei de Libras, por meio da qual passou a considerar a diferença linguística da comunidade surda como um campo específico de conhecimento que extrapola o desenvolvido dentro da Educação Especial. Assim,

[...] o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas. Enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes. Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber. Os conteúdos dispostos no Decreto nº 5.626/05, em termos temporais, começaram a ser discutidos em período muito próximo ao de

³ Compreendendo o período entre 1880 com Congresso de Milão a 2010 com Congresso Internacional de Educação de Surdos.

quando as questões referentes à educação inclusiva ganharam destaque em nosso país (LODI, 2013, p. 53).

A partir deste decreto (BRASIL, 2005) foi regulamentado o direito a escolas e classes bilíngues aos alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues desde os anos iniciais à educação profissional. Além do corpo docente estar ciente da singularidade linguística constituinte do processo educacional das pessoas envolvidas na promoção da Educação Bilíngue, o decreto 5.626/05 também assegura a presença de tradutores e intérpretes em ambiente educacional. À vista disso, escolas ou classes de Educação Bilíngue são definidas como aquelas em que tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa são consideradas como línguas de instrução e meio de desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Esse decreto também dispõe sobre a garantia do direito ao Bilinguismo no acesso à saúde, à função do poder público e das empresas no apoio à Libras, garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros aspectos ainda presentes na Educação Especial – como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). A relevância das conquistas materializadas por esse decreto corresponde, também, ao expandir da ideia de inclusão, daquela voltada somente ao espaço de sala de aula à inclusão escolar e social. Dessa maneira, podemos perceber que a concepção de inclusão em relação à surdez estabelecida por meio do decreto (BRASIL, 2005) foi um marco no que se refere à compreensão da necessidade de a educação das pessoas surdas ser encarada de maneiras distintas das que ocorreram historicamente e, também, na Educação Especial.

Após mais de 15 anos de amplas discussões, ratificação de direitos, questionamentos de desafios e possibilidades, em 2021 a nova lei nº 14.191/21 foi sancionada, na qual a Educação Bilíngue foi reconhecida como modalidade específica de educação para pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 2021). Essa lei alterou a LDB (BRASIL, 1996) quanto à modalidade da educação das pessoas surdas. Até então, como dito anteriormente, esse atendimento estava previsto dentro da Educação Especial, e, a partir da lei 14.191/21 a Educação Bilíngue passou a ser reconhecida legalmente como uma modalidade específica, corroborando com as discussões e pesquisas que demonstravam tal necessidade devido às especificidades culturais e identitárias que a diferença linguística constitui.

De acordo o referido documento (BRASIL, 2021, p. 01), a Educação Bilíngue passa a ser compreendida como

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Neste documento, a opção linguística é ratificada e é feita a defesa da Libras como primeira língua de direito. Nessa perspectiva, a oferta e garantia da Educação Bilíngue passa a ser regulamentada não mais nos anos escolares, mas, desde zero anos estendido ao longo da vida. Aqui, podemos compreender a relevância do Bilinguismo em todas as fases do desenvolvimento educacional e humano da pessoa surda.

Sob esta ótica, a lei 14.191/21 corroborou com a discussão emergente que tem colocado em xeque concepções arcaicas em relação à educação em detrimento às diferenças e especificidades. Por meio desse documento está estabelecido o direito à diversidade humana, cultural, de identidade e linguística (BRASIL, 2021), o que confronta diretamente o discutido anteriormente em relação à participação do aspecto cultural no desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade em geral.

À vista disso, compreendemos a relevância da nova lei 14.191/21 em deixar em aberto o direito a uma educação que não apenas ratifica o bilinguismo das pessoas surdas, mas também que defende o ser e desenvolvimento intercultural (BRASIL, 2021), o qual corresponde à garantia do direito às diferenças. Nesse sentido, fortalecer o movimento surdo também no âmbito educacional perpassa pelo fortalecimento de sua língua e suas práticas socioculturais, corroborando com a valorização de sua história, reafirmação de sua cultura e edificação de identidades. Candau (2019) corrobora com a tese de necessidade não apenas de interculturalidade nas práticas educativas e sociais em geral, mas de uma interculturalidade crítica:

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima e estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (CANDAU, 2019, p. 280).

As considerações da autora mostram que a conceituação de Educação Bilíngue perpassa e transversaliza outras questões de cunhos educacionais, legais e sociais que extrapolam o chão de sala de aula. Dito isso, indagamos a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, que tornem reais as conquistas em âmbitos legislativos. É

incabível e imprudente atribuir a solução de todos os problemas enfrentados pela comunidade surda somente à legalização da Educação Bilíngue. A reflexão que podemos abstrair é a de que estamos caminhando, mas ainda são necessárias pesquisas e avanços para que se materializem os direitos educacionais e sociais das pessoas surdas e todos os que possuem especificidades no Brasil.

A representação da comunidade surda nas decisões a ela voltadas está descrita na lei 14.191/21, além de ser um documento que evidencia o avanço de discussões e elaboração de práxis que colaborem para a edificação bilíngue e inclusiva referente ao ensino e pesquisa. Porém, vislumbrar tal concretização e ratificação de direitos descritos desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ainda confronta estruturas, organizações, ideologias e interesses socioeconômicos. Orrú (2017) colabora com o defendido ao explicitar que

O caminho da inclusão não é algo fácil ou simples de se trilhar ou compreender. Na realidade é complexo, pois não despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se materializar. (...). Portanto, sempre percorre longos trechos sem dar as costas à desterritorialização em razão da necessidade de se manter tenaz. A inclusão menor é que revoluciona, que transgride, que transforma a inclusão maior (prevista na lei) em acontecimento dialético, dialógico, engenhoso. É ela que é intensa e pertinaz. Ela subsiste à envergadura da inclusão legalista que ora serve aos interesses do Estado, ora concede o direito ao cidadão, ora se dobra à microfísica do biopoder (ORRÚ, 2017, p. 56).

Sendo assim, é necessário investigar questões relacionadas às diferenças em campo teórico que apontam à cultura e educação em uma relação dialógica de confronto e posicionamento – principalmente quanto à promoção e garantia de especificidades como à referente à educação das pessoas surdas.

2.3 Cultura e educação: uma relação dialógica na construção social e identitária no contexto da surdez

O processo de superação da concepção tradicional de educação como transmissora sistemática de conhecimentos ainda se faz presente no cotidiano educacional da atualidade – sobretudo quando indagamos a ideia historicamente construída de cultura única e universal, propagada por meio das instituições educativas. O debate sobre o sentido da educação como um processo contínuo, infindável e permanente, com finalidade de formação integral dos sujeitos para a vida ainda compõe um desafio necessário na contemporaneidade. Isso porque, vivemos em uma sociedade plural, diversa, na qual questões referentes a interlocuções

culturais apontam ao objetivo de desenvolver seres críticos, ativos, que possuam cidadania assegurada na vida em sociedade.

Quando discutimos questões relacionadas à cultura, identidade e educação nos deparamos com conceitos ainda encarados de forma dicotomizada, que se opõem em vez de se complementarem – como ocorre na relação igualdade-diferença. Dessa forma, a amplitude da discussão coloca como necessário compreender o que é diversidade diante do fato da não uniformidade humana, da pluralidade social no sentido mais literal do termo, de não sermos seres únicos padronizados, mas sim múltiplos que compartilham semelhanças e diferenças.

Nesse sentido, ao investigarmos fenômenos voltados à diversidade, adotamos este termo como desafiador aos processos educacionais, sobretudo na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas. A diversidade compõe-se como campo de disputa por abarcar questões como etnia, sexo, valores, aspectos psicossociais, dentre inúmeros outros que empregam ao conceito uma amplitude múltipla (REIS, 2013). Assim, investigações que convergem com a discussão sobre cultura e diversidade contemplam as diferenças de modo problematizador, diante das relações de poder, simbólicas, ideológicas, histórica e socialmente envolvidas.

Pensada sob essa perspectiva, a diversidade não se refere às especificidades ou deficiências, mas como múltiplas formas de existência, a todo o qualquer ser humano e modos de sociedade. Sob essa ótica, Reis (2013) defende a tese de que a diversidade é:

[...] tratada como valor, característica natural do ser humano, variedade e convivência de pessoas, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular onde a heterogeneidade deve se sobrepor a homogeneidade. Consiste, pois, em uma visão ampliada de diversidade, em reconhecer, valorizar e considerar as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, sexuais, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição biológica que venha dificultar a convivência nos padrões das condições chamadas ‘normais’, conforme já destacado por Reis (2006). Diversidade, portanto, é aqui tratada como políticas públicas norteadoras da política nacional inclusiva em detrimento de políticas focalizadas, entendendo-a como forma de existir [...] (REIS, 2013, p. 77).

Pensar educação e cultura sob ponto de vista sensível da diversidade, portanto, refere-se à concepção de espaços sociais e educacionais como campo de debates que precisam lançar mão dos princípios fundamentais para a edificação e concretização dos processos de Educação Inclusiva. Para que isso seja possível, é preciso reconhecer e promover o diálogo com as diferenças sociais, culturais e identitárias em um processo dialético de afirmação do direito de ser humano e apropriar-se da humanidade.

Colocar em questão a tese moderna que conceitua educação, cultura e suas relações aponta diretamente ao fato de ainda estar presente no cotidiano de educadores e educandos a necessidade de confrontar modelos tidos como elevados, como meta a ser alcançada, quando, deveríamos estar discutindo a desconstrução e desnaturalização da dualidade igualdade-diferenças no âmbito tanto da educação, quanto da cultura – ambas tomadas como fenômenos humanos, subjetivos e sociais. A resignificação dos termos ao longo da história nos revela uma polissemia de tais conceitos que está sendo retomada nas últimas décadas diante de um processo de reversão e reivindicação de questões de direitos culturais em âmbitos sociais, políticos e acadêmicos, à vista da compreensão da centralidade significativa possível de observância referente à constituição cultural na edificação do ser humano e dos processos educativos.

Desse modo, é importante considerar que nunca se discutiu tanto sobre culturas, no plural, em perspectiva plural. Em um processo histórico de construção e desconstrução, o foco monocultural e a luta pelo direito às diferenças trouxeram à tona a necessidade de diversidade, também no âmbito da educação (VEIGA-NETO, 2003). Isto porque, ao compreendermos os processos culturais como o que atravessa tudo o que é social, estamos apontando aos aspectos que contribuíram para a edificação da ideia de educação desde a Antiguidade, Idade Média e a perspectiva da Modernidade, as quais colaboraram, também, à constituição de parâmetros que necessitam de avanços e superações.

Desta forma, podemos observar um deslocamento histórico do sentido de educação que, dentre suas funções, a articulação cultural toma proporção fundante na perspectiva de desenvolvimento da condição humana e apropriação de humanidade, além do aspecto potencializador das relações sociais (não somente pluri e multiculturais, mas também transculturais, ou seja, transversalizadas, transpassadas e transformadas umas pelas outras em um processo de aculturação e formação de novos modos de ser e viver). A cultura, então, possui ponto central no processo de formação e transformação humana (HALL, 1997).

Cultura e educação compõem conceitos inter-relacionados, complementares e correlativos. Do mesmo modo questões como saberes e conhecimentos são promulgados por meio de processos educativos; e, a apropriação humana de formação de identidade e cidadania lançam mão de sentidos dentro de processos culturais. Sob essa ótica, é possível compreender a relevância da educação em suas composições formais e informais ao acompanhar as transformações culturais (sobretudo na atualidade, em que nos deparamos com revoluções e reivindicações, como a testemunhada no movimento de educação e cultura surdas), a fim de

alcançarmos uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora desde sua essência mais intrínseca até sua materialização nos espaços e processos educacionais.

Quando indagamos questões referentes aos conceitos de cultura e educação, estamos colocando em questão aspectos historicamente construídos, diretamente ligados ao projeto de sociedade vislumbrado em contextos diversos. Desde a Antiguidade, os gregos mostraram que o nosso maior desafio é a confirmação e apropriação de nossa humanidade. A crise na educação bem como sua conceituação é histórica, seu objetivo originário e sua relação com a cultura têm sido colocados em xeque quando questionamos sua finalidade social: a de *paidéia*, de formação humana.

Sob ponto de vista filosófico, Abbagnano (2007) apresenta um conceito que correlaciona os fenômenos da cultura e da educação. O autor destaca dois significados básicos de cultura que, conseqüentemente, deve ser considerado sob o ponto de vista da educação, e vice-versa. Cultura pode ser encarada como formação do homem e, também o produto dessa formação. Assim, retomando as teorias de Laraia (2001) e Geertz (2008), elucidamos o aspecto simbólico da cultura, o qual aponta sua relação direta com a evolução do homem e da sociedade.

Nessa conjuntura, Abbagnano (2007) evidencia o conceito de educação, também sob duas vertentes, que apontam à correlação desse fenômeno em sua edificação, materialização e reflexão conceitual. Por conseguinte, é possível destacar a impossibilidade de sobrevivência humana sem formação, transmissão e transformação de culturas entre grupos e gerações.

Em uma primeira aproximação, em conceito generalizado, a educação garante modalidades e formas de propagar e garantir conhecimentos necessários à sobrevivência humana (ABBAGNANO, 2007). Em segunda perspectiva, o sentido de educação aponta ao aperfeiçoamento de tudo aquilo que foi edificado pela humanidade⁴. Sob essa ótica, o foco de definição de educação ultrapassa o ponto de vista da sociedade e parte ao aspecto do sujeito, ou seja, da formação do indivíduo. Nesse aspecto, as culturas dos sujeitos compõem a finalidade da educação. Abbagnano (2007) corrobora com esse entendimento ao conceituar a educação (E.) e relacioná-la com fenômenos culturais. De acordo com o autor:

⁴ O que nos remete à ideia de perfectibilidade teorizada por Rousseau (1983). De acordo com o autor, essa capacidade de perfectibilidade é o que nos distingue dos demais animais – o que nos remete, também, à tese de cultura como diferenciação explanada nas subseções anteriores (BAUMAN, 2012). Segundo Rousseau (1983), o princípio da perfectibilidade se refere à capacidade humana de aperfeiçoamento, de constante possibilidade de evolução e desenvolvimento. Desse modo, afirma que nem todas as qualidades humanas são inatas, mas somos dotados da faculdade de nos aperfeiçoar, de adquirir novas capacidades, como a linguagem e a razão. Rousseau (1983) também nos alerta sobre esse desenvolvimento poder progredir positiva ou negativamente.

A E. é definida como **formação** do homem, **amadurecimento** do indivíduo, consecução da sua **orma** completa ou perfeita, etc.: portanto, como passagem gradual — semelhante à de uma planta, mas livre — da potência ao ato dessa forma realizada. Esses conceitos repetem-se com tal uniformidade na tradição pedagógica que não chegam a constituir novidade do ponto de vista filosófico. Segundo esse ponto de vista, a E. é **cultura**, no segundo dos dois significados fundamentais deste termo; os problemas gerais correspondentes podem ser estudados nesse verbete (ABBAGNANO, 2007, p. 306, grifos e abreviações do autor).

É válido ressaltar que tais tentativas de aproximação conceitual sobre os fenômenos da cultura e da educação partem de óticas as quais, filosoficamente, devem estar contextualizadas e ancoradas em elaboração histórica. A definição dos termos e os sentidos a eles atribuídos devem ser considerados mediante estudo do contexto do qual está sendo tomado e do processo histórico de construção pelo qual foi constituído. Ao pensarmos em educação estamos refletindo sobre sentidos e sobre finalidades; sendo assim, a reflexão sobre o fenômeno educacional e sua correlação com construções culturais perpassam por indagações de como tais foram encarados historicamente.

Sobre essa reflexão, Veiga-Neto (2003) destaca que a definição e tentativas de aproximações conceituais, principalmente aquelas voltadas à educação, à cultura, à relação entre eles e aos processos educativos-culturais, correspondem a problemáticas de estado do mundo. Sendo assim, muito mais expõem sobre a ideia de sociedade, de idealização de realidades e suas representações do que aquilo que de fato é – formado e transformado.

Nessa conjuntura, a “virada de chave” que propiciou e tem encorajado a continuidade, avanço e crescimento de estudos que envolvem educação e processos culturais se ancora, também, no desvelar de problemáticas veladas em representações sociais espetacularizadoras da realidade (DEBORD, 2003), na compreensão da multiplicidade existencial da vida humana e suas manifestações nas diferenças. Assim, “trata-se de uma virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de uma idéia inventada, de uma idéia que um dia foi idealmente idealizada” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14). Isto é, estamos desafiando realidades inventadas e postas como ideais, uma utopia a ser alcançada por seres em constante processo de constituição e questionamento existencial diante de um todo contexto cultural.

Em perspectiva fenomenológica, podemos investigar os fenômenos da educação e da cultura como práticas de significação e suas interpretações. Nesse sentido, códigos, sistemas, símbolos, dentre inúmeros outras instituições sociais, atribuem significado e representatividade às ações humanas no âmago da vida em sociedade. Desse modo,

constituímos nossa cultura, plural a cada sujeito e sociedade, firmados na compreensão de que “toda ação social é ‘cultural’ [...]” (HALL, 1997, p. 16), tendo em vista os processos de educação partícipes de todos os processos sociais.

Ao discutir sobre a centralidade da cultura, Hall (1997) destaca as dimensões que tal fenômeno pode abordar, ser objeto e meio. De acordo com o autor, “a expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22). Diante disso, é possível observar uma relação direta entre o impacto cultural do singular ao plural, que aponta à organizações, instituições e processos como o educacional.

Face ao exposto, a centralidade da cultura e da educação no desenvolvimento humano deve ser considerado no fato de serem partes e partícipes diretos na formação e transformação da subjetividade e identidade dos sujeitos, além de sua apropriação humana e constituição como agente social – o que nos remete ao direito à formação integral e cidadã dos indivíduos (BRASIL, 1996). Logo, é possível compreender a educação como uma prática socialmente constituída, socialmente regulada, desenvolvida, reformulada e materializada. E, a educação e as instituições envolvidas nesse fenômeno também compõem práticas políticas e sociais que, conseqüentemente, caracterizam práticas, dimensões e condições culturais.

Sob esse aspecto, a natureza dos fenômenos da educação e da cultura se apoia naquilo que é humano e social. Ambos são edificados e são participantes do processo de desenvolvimento e transformação dos conhecimentos, de saberes e de tudo aquilo que é necessário para a sobrevivência física e humanística dos sujeitos. Sem dúvidas, a escola é uma instituição cultural, e, educação e cultura são fenômenos plurais (MOREIRA; CANDAU, 2003); porém, muito mais que isso, devem viabilizar um processo de reflexão e reconstrução que enfatiza o exercício da democracia e manifestações das diferenças. Sob tais pressupostos, Coêlho (2008) explicita a necessidade de repensarmos os sentidos de educação e cultura – sobretudo na Modernidade – que são bases fundamentais à toda atividade humana. Segundo o autor

A sociedade atual, a mídia e o mercado deixam de lado a questão do sentido e da gênese da cultura, da formação humana, da educação e da escola, e desqualificam as humanidades, a reflexão, em benefício da tecnociência e de suas implicações na existência pessoal e coletiva, na educação, na escola e em toda produção intelectual. Tudo isso é inseparável de um estreitamento e empobrecimento de horizontes culturais e humanos que afetam a educação e a escola, do letramento ao doutorado (COÊLHO, 2008, p. 02-03).

Diante dessa conjuntura, podemos perceber e experienciar a necessidade de compreensão sobre educação e cultura como fenômenos inseparáveis – especialmente quando refletimos sobre a educação das pessoas surdas frente à realidade de desigualdades em suas diversas manifestações. Encarar o cerne da constituição de educação como fundante da edificação do homem e da sociedade, entendendo-a como componente basilar da transformação cultural, dos sujeitos, e vice versa, mostra a necessidade de defesa de uma escola emancipadora, que possibilite o movimento do pensamento e formação integral. Defender a indissociabilidade entre cultura e educação aponta à edificação e cultivo daquilo que é inerente à existência coletiva, que preza pela superação de desigualdades, pela sensibilidade, exercício de alteridade e justiça social.

Ousar realizar tal movimento de reflexão evidencia um processo de revolução conceitual que, paradoxalmente, resgata sentidos e os relaciona com a realidade atual. Esse movimento representa a tentativa de aprofundamento dos horizontes humanos, bem como contribui para estabelecer relações significativas, que possibilite o repensar da educação como ação social, portanto cultural, que dê condições para a formação de cidadãos, sujeitos da cultura, autônomos, de direito, críticos, dignos e emancipados, não apenas repetidores e reprodutores de informações (COÊLHO, 2008).

À vista disso, compreendemos a educação como o pensar, como movimento do pensamento e apropriação humana, e cultura como sendo o ser nesse pensar. Sendo assim, em uma relação dialógica é passível de reflexão o fato da “interexistência” desses fenômenos na vida em sociedade e nas construções sociais ao longo da história da humanidade e da educação. Nesse âmbito, é possível entender a educação como fenômeno que acontece por si mesma, que é partícipe da essencialização do homem, de sua existência e das verdades constituídas de representações e significações perpassadas por processos de linguagem e seu consequente caráter simbólico, atribuidor de sentidos (FERNANDES, 2016).

Dessa maneira, educação e cultura são fenômenos que, por natureza, são criadoras de diferenças. Nelas, a partir do pensamento há a criação de identidades ancoradas na pluralidade e – afirmadas, promulgadas e representadas – por meio da significatividade permeada pela língua, linguagem e processos de comunicação. Isolar os fenômenos e processos educativos e culturais em perspectivas binárias, instrumentais e mercantis representa ignorância quanto às dimensões ontológicas e as possíveis manifestações que podem desenvolver.

Face ao exposto, podemos perceber a inter-relação entre cultura, educação e a atual revolução conceitual transpassada pela virada cultural, pois há nesses fenômenos práticas de representação e significados. Substancialmente, tais processos de revoluções e viradas

apontam à emersão de reconstituições de atitudes em relação à linguagem, sobretudo em detrimento à sua posição essencial às práticas de representação, construção e circulação de significados, além do denominado como realidade social (HALL, 1997) inerentes, também, aos processos e desenvolvimento da educação.

Quando voltamos a presente discussão ao contexto da surdez, podemos observar um processo que se constitui como permanente superação de binarismos, dicotomias e supremacias conceituais e praxiológicas. Ainda na atualidade, deslocar a discussão sobre a educação das pessoas surdas de um local clínico ao âmbito sociocultural lança mão de constantes desafios tanto em ambiente educacional formal quanto na vida cotidiana da sociedade. Tais desafios estão ancorados na contínua tentativa de superação da ignorância humana e dos parâmetros ideologicamente impostos tidos como representação única da realidade.

Questões como índice de fracasso escolar de pessoas surdas, de exclusão e desigualdade social também estão correlacionados ao desvio do sentido e finalidade da educação na Modernidade neoliberal⁵. O movimento de virada educacional apoiado no cultural tem exposto tensões necessárias àqueles que prezam e trabalham em prol da construção de uma educação e sociedade mais inclusiva e menos desigual. Desse modo, torna-se palpável a relevância da Lei de Educação Bilíngue (BRASIL, 2021) que desmembrou a educação das pessoas surdas da educação especial; pois, a reflexão sobre educação de pessoas surdas denota caráter de contextualidade ideológica, discursiva e teórica apropriada à especificidade que tal educação requer, justamente por seu caráter sociocultural.

Por conseguinte, discutir sobre a correlação entre os sentidos de educação e cultura, em contexto da educação das pessoas surdas exige compreensão desses conceitos diretamente ligados à situação linguística, social, cultural e identitária dos sujeitos. Nesse sentido, Skliar (1998) defende que

⁵ Quando pensamos em modelo neoliberal no âmbito da educação o entendemos como aquilo que deriva dos princípios do liberalismo social, político e econômico – o que pressupõe sistemas ideológicos e doutrinadores que defendem um objetivo dominante. Dentre suas principais características a propriedade e o individualismo são aspectos marcantes. Sobre essa concepção, Lima (2007) destaca que, em relação à educação, o neoliberalismo observado na atualidade moderna ataca quanti e qualitativamente as finalidades da educação causando perdas às pessoas que nela são envolvidas. Nesse sentido, afirma que tal modelo expressa reformas ideológicas da sociedade e legitima o que é impulsionado pela parcela dominante da estratificação social. Assim, em âmbito educacional “[...] o projeto neoliberal não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: mercado livre, a drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais, o reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade [...] e a popularização de uma determinada forma de pensamento de evolução social” (LIMA, 2007, p. 49). Nessa perspectiva, direitos humanos fundamentais como saúde e educação são transformados em mercadoria (FRIGOTTO, 2006).

A apropriação de termos e de sentidos provenientes de outras linhas de estudo em educação — como, por exemplo, **alteridade, diferença, grupo subalterno, colonização curricular, multiculturalismo crítico** etc. — não deve ser, naturalmente, acrítica, ou ser apenas uma cópia das formas de análise que se referem a todas e a cada uma das diferenças existentes no mundo atual. Em outras palavras: o fato de que os surdos também possam ser considerados através da **diferença** não implica igualar suas diferenças às de outros grupos para, posteriormente, normalizar o contexto histórico e cultural de sua origem. Não se trata, pois, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas de todos os demais grupos **minoritários, obscuros e dominados**. Ao contrário, compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença (SKLIAR, 1998, p. 45, grifos do autor).

Esse reconhecimento político perpassa pela questão discursiva teorizada por Hall (1997) – a qual atravessa a questão da língua e linguagem – e expõe a necessidade de ressignificação da educação das pessoas surdas que supere a concepção de contraste e oposição em relação ao ouvinte. Considerar um grupo sociocultural sempre em relação ao outro, de maneira subalterna e dependente representa perigo contra o sentido da educação e a essência da inclusão. Diante disso, é importante refletir se a cultura e a educação estão sendo asseguradas e desenvolvidas como formação humana ou como produto cultural. O ponto central dessa reflexão encontra-se na reaproximação conceitual necessária no desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais (CANDAU, 2019), que coloquem em xeque sentidos e representações da realidade pautados em desigualdades e propagadas por linguagens essencialmente exclusivas. Língua e linguagem antes de serem comunicação são lógicas, são semióticas construídas por processos culturais. São pensamento, *orthos logos*⁶.

O sentido de educação perpassado pela cultura compõe um dos grandes desafios em relação ao desenvolvimento qualitativo da educação das pessoas surdas. Investigar processos educativos e indagar sua materialização pedagógica pressupõe um processo, muitas vezes, incômodo, que acaba questionando qual a sociedade que está sendo construída e almejada nesse meio de edificação, repleta de heranças modernas de finalidade educacional e social. Então, a problemática de educação e escola de qualidade que assegurem direitos fundamentais às pessoas surdas encontra-se, também, na natureza ontológica do que é educação e que sociedade estamos formando.

Mais que novas formas de relações, organizações e práxis, as rupturas de paradigmas e resgates de sentidos apontam a uma possibilidade de início – ou não – de uma pós-modernidade. Ainda não transformamos a realidade da educação em sua integralidade como necessário, mas já vislumbramos tal necessidade; a investigação e análise de trajetórias de

⁶ Expressão grega aqui tomada como a busca humana pela reta razão.

transgressões de desigualdades estruturais caminham a essa ruptura necessária em âmbitos educacionais, culturais e sociais (HOOKS, 2013).

Ao longo do processo histórico que desencadeou o que hoje conhecemos como a concepção de escola moderna – ainda desenvolvida na atualidade – caracterizou uma constante concepção voltada à instrumentalização do homem (CAMBI, 1999). A questão que se põe volta-se a essa reflexão, de como é possível pensar educação como emancipação e apropriação humana. Assim, compreendemos que tal concepção parte da possibilidade de formação e transformação, pensando a subjetividade e objetividade pedagógica pelo fazer humano, ou seja, transpassando a questão cultural anteriormente discutida.

Desse modo, discutimos educação e cultura em seus conceitos e sentidos, não como papéis a serem cumpridos, como alcançar objetivos postos, como *persona* – fenômeno criticado por Coêlho (2012). A ideia moderna de indivíduo que cria sua própria ruína possui raízes na perda de sentido nos processos sociais, educacionais e culturais; portanto, pensar educação como formação humana, como possibilidade a ser desenvolvida nas diferentes dimensões da existência humana requer resistência considerando a realidade contemporânea.

Vemos, então, a educação como ato que provoca, que desperta a sensibilidade humana em relação a si e às experiências culturais e sociais em geral. Esse movimento de pensamento atravessado pela experiência é produtora de conhecimento mediante contradições ligadas ao próprio ser humano, que o produz em um processo dialético entre o eu e o mundo. Pensar a educação no contexto da surdez envolve reflexão apoiada não apenas nas diferenças, no limbo inclusão/exclusão, mas também no ponto de vista das desigualdades que interferem diretamente nesse despertar, nesse movimento de experiências, representações, significações e identificações permeados por um processo que, muitas vezes, acaba velando a gênese das problemáticas educacionais (seu desvio histórico) e as perpetuam em realidades de privações.

Sendo assim, como podemos avançar na legitimação de vozes, sujeitos, identidades e culturas no contexto atual sob viés que ultrapasse a visão pautada naquilo que falta, diferencia, e alcance superação de desigualdades? É justamente pela educação. Nesta, o reconhecimento de direitos objetivados, adjetivados e subjetivados que proporcionem quebra de conceitos neoliberalistas, individualistas cada vez mais fragmentados em sua produção e resultantes políticas, sustentam o reconhecimento e a possibilidade de superação de desigualdades que são gênese e contribuintes no processo de exclusão social e educacional.

Nesse sentido, a questões como – a defesa e resgate do sentido de educação dialogicamente construído com a cultura, a desigualdade que afeta diretamente a produção de realidades e a representação de possibilidades mediante caráter do homem moderno –

carecem de um olhar sensível a fim de perceber que a temática e discussão sobre a educação das pessoas surdas, o bilinguismo e a Educação Bilíngue extrapolam questões de paradigmas superficiais e alcançam em profundidade os fundamentos de nossa sociedade. Desse modo, a investigação sobre educação em contexto da surdez aponta à necessidade de discussão dentro de um contexto amplo de educação, o qual inclui as relações multi e interculturais, múltiplas identidades, mecanismos de poder e políticas relativas às diferenças (SKLIAR, 1998).

Sob esse aspecto, ancoramos nossas reflexões na Educação Bilíngue e desenvolvimento do bilinguismo e biculturalismo como “pontapé” inicial a uma investigação mais profunda sobre a educação das pessoas surdas e seus fenômenos culturais. Encaramos o fato de ser apenas o início de uma análise que visa o avanço na discussão e possibilidades que levem em consideração o reconhecimento da realidade atual repleta de problemáticas de significação social. Dessa maneira, a compreensão de uma educação formadora e transformadora da existência humana, das manifestações e constituições culturais, de edificação de identidades devem constituir fundamentalmente aquilo que defendemos como sentido e finalidade da educação, defesa esta como profissionais da educação, como pesquisadores, como cidadãos, mas, sobretudo, como seres humanos. Sobre esse entendimento Skliar (1998) defende que

E seria um erro se a educação bilíngüe só se ativesse a propor e/ou a refletir uma situação sociolinguística e cultural. Ao contrário, a educação bilíngüe deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições lingüísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo — e não ao mercado — do trabalho (SKLIAR, 1998, p. 55).

É possível compreendermos que a educação em contexto de surdez na atualidade extrapola discussões pautadas nas grandes correntes como a do Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (SKLIAR, 1998). Estamos colocando em questão a constante necessidade de superação de concepções dualistas fragmentadas que têm participado do desenvolvimento da Educação Bilíngue e educação das pessoas surdas em toda sua amplitude. A multiplicidade de possibilidades de análise e desenvolvimento que vise alcançar a edificação de uma

comunidade inclusiva fundamenta a possibilidade de indagarmos como a educação das pessoas surdas está sendo desenvolvida ao longo dos anos.

É inegável o fato de já termos alcançado avanços relevantes, contudo ainda há fenômenos resultantes que precisam ser alavancados, desenvolvidos, repensados e resgatados. A formação humana e identitária específicas em relação à educação das pessoas surdas tem colocado em evidência aquilo que mais tememos, mas, paradoxalmente, mais almejamos em relação à construção de nossa educação e nossa sociedade: o questionamento de qual o sentido de nossa existência, quais são nossos objetivos e como estão sendo perpetuados os ciclos da vida em sociedade.

São questionamentos que tocam o cerne de nossas ações e a representatividade delas na constituição de realidades. Encarar cultura e educação como fenômenos fundantes dessa existência e ações aponta à necessidade de investigação da relação entre esses conceitos com a formação da identidade de sujeitos transpassados por esses fenômenos como processos de constituição. Diante disso e de tudo que apresentamos nessa seção, é necessário considerar a identidade e cultura dos sujeitos surdos, diretamente afetados pelas construções sociais exploradas nessa seção.

Dessa forma, na seção subsequente, apresentamos e analisamos fenômenos relativos à Cultura Surda em específico – tendo em vista a conceituação geral desenvolvida –, às identidades surdas, à possibilidade de constituição de sujeitos bilíngues-biculturais, bem como a representatividade desses fenômenos ao direito à educação.

3 CULTURA SURDA, IDENTIDADES SURDAS E O BILÍNGUE-BICULTURAL: OPOSIÇÕES OU INTER-RELAÇÕES À INCLUSÃO?

Diante dos fenômenos teóricos explorados neste estudo, podemos perceber o fato inegável de que a educação das pessoas surdas compõe um campo que envolve uma série de discussões que perpassam por estruturas tanto individuais quanto sociais. Nesse sentido, elementos, contextos e organizações sociais perpassam e constituem o desenvolvimento da educação como um todo, sobretudo quando investigamos questões que indagam relações de poder e problematizam a tendência à padronização ainda presente no fazer humano, social e educacional.

Quando indagamos o fazer educacional no contexto da surdez dialogicamente lançamos mão de exploração transversalizada por questões de estudos culturais, linguísticos, semióticos e, conseqüentemente, de estruturas e relações de poder existentes nas práxis educacionais as quais expõem a impossibilidade de pensar educação de forma neutra.

Ou seja, o fenômeno da educação por si só compõe campo de não neutralidade, envolto de questões políticas, sociológicas, econômicas, filosóficas, dentre outros aspectos, que evidenciam, ainda mais, a perspectiva inclusiva bilíngue-bicultural de maneira crítica. Frente a contextos gerais e nacionais, observamos que a discussão da necessidade de edificação educacional mais significativa voltada às pessoas surdas ancora-se em problemáticas culturais e identitárias que extrapolam o chão de sala de aula. São sistemas, estruturas, modos de ver e ser no mundo social desde pares imediatos – a família – à iniciação escolar e inserção em estruturas sociais.

Dessa maneira, nesta seção buscamos compreender os desdobramentos culturais e identitários na constituição da pessoa surda, do ser surdo e sua apropriação-formação-transformação humana levando em consideração sua especificidade comunicacional espaço-visual e construção de sentidos que podem ser alavancados diante da Educação Bilíngue e suas possíveis repercussões psíquicas, cognitivas, culturais, na identidade do eu e do coletivo. A quebra de paradigmas binários como pontos de oposições e consideração de uma inter-relação que colabora para formação integral do sujeito é necessária e possibilita a reflexão sobre considerar todas as esferas envolvidas na constituição humana que são envolvidas nos processos educativos.

Acolher o fenômeno cultural como possibilidade de transformação, de rompimento com o não-lugar, de valorização da língua e formas de linguagem, de destacar a importância das diferenças como identidade humana e social aponta que tal prezar requer uma série de

desconstruções ideológicas e de relações de poder. O campo conflituoso que a investigação sobre diferenças culturais e valorização de identidades na educação que refletem o social indica a complexidade e magnitude desses fenômenos na vida dos que nela estão envolvidos, partícipes de suas construções.

Para pensar na possibilidade de uma sociedade inclusiva, precisamos pensar em ações que colaborem para a diminuição de desigualdades que atravessam o fazer educacional e social. Sendo assim, o movimento de correlacionar questões culturais ao fazer educativo e constituição de identidades prezando pela especificidade comunicacional indica o pensar surdo não mais como “subgrupo” da sociedade ouvinte, mas sim como um complexo de modos de ser, de ver o mundo e se ver nele. A educação nesse contexto nos revela processos ímpares em favor de construção e consolidação de práticas culturalmente aditivas, na integralidade do fazer humano.

Diante o anteposto, emergir as diferenças em âmbito da educação das pessoas surdas se faz necessário para a investigação da possibilidade do ser bilíngue e o ser bicultural representarem possibilidades e, paradoxalmente, desafios ao desenvolvimento educacional inclusivo.

3.1 Cultura Surda: relações de poder e de afirmação do ser

Para investigar cultura em contexto histórico é necessário um processo dialético e hermenêutico de abordagens, significados e representações. Diante das abordagens explanadas neste estudo, a questão da educação das pessoas surdas e da Educação Bilíngue se apresenta como um eixo culturalmente identitário. E, explorar o que é Cultura Surda perante um contexto maior de conceituações, seus desdobramentos na edificação de processos educacionais e na identidade dos sujeitos nela envolvidos, representa repensar a vida em sociedade como formas de experiências não neutras.

Sob essa ótica, observamos que, como processo inteiramente humano e social, as construções culturais e identitárias da comunidade surda abrange os principais pontos apresentados quando indagamos qual é o conceito de cultura. Fundamentando-se na pluralidade infindável de definições, o fazer educacional abarcado por aspectos também culturais representa a complexidade e subjetividade do fazer-se humano e relacionar-se em uma sociedade marcada por diferenças majoritariamente encaradas como fatores exclusivos.

Refletir sobre a conceituação de Cultura Surda e relacioná-la ao fenômeno da educação indica percepções gerais que convergem no pensar especificidades. Relembremos,

então, as principais características, sentidos e perspectivas apontadas teoricamente sobre o conceito de cultura para nos aprofundarmos na especificidade cultural das pessoas surdas.

Quadro 2 – Abordagens teóricas sobre conceitos de cultura

Teórico	Abordagem conceitual (expressões chave)
Mello (2009)	Construção social de significações; conjunto de obras humanas; origem individual transformada coletivamente; simbólica por atribuir significados aos fenômenos sociais, mediadas pela comunicação .
Laraia (2001)	Aspectos referentes às capacidades de realização humana; parte e resultado da constituição do sujeito; paralelo entre evolução biológica, desenvolvimento cerebral e aspectos culturais que as ultrapassam; modo de ver o humano e significá-lo, também, por questões linguísticas .
Geertz (2008)	Expressão da essência do próprio homem; caráter semiótico ; estruturas comportamentais; sentido à realidade; organização de processos psicológicos e sociais.
Bauman (2012)	Paradoxos e dualidades; conservação e criação; conceito hierárquico; estrutura; práxis; diferenciação .
Certeau (1995)	Cultura no plural; intercâmbio de transformações pessoais e sociais; caráter político (inclusive nas manifestações linguísticas); conjunto ideológico; criação dialética; sistema comunicacional e de significações; sistemas culturais; movimento.
Eagleton (2011)	Conceito com fundamentação filosófica (liberdade, determinismo, dado, criado, transformações e identidade); dupla recusa; capacidade ativadora; cultura como identidade ; do que vivemos, como vivemos, para o que vivemos.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Nessa conjuntura, cabe-nos pensar Cultura Surda não como um conceito ou fenômeno fragmentado, mas como um fato socialmente construído que permeia o fazer humano e educacional das pessoas que com ela se identificam, se veem no meio social e atribui sentido ao que os cerca. Investigar Cultura Surda e sua relação com a educação e os processos identitários converge óticas teóricas apresentadas em pontos substanciais de elaboração de percepções de corpos em si e em coletivo, compreendendo o fato de convivência em diversos espaços e situações socioculturais.

Cultura como comunicação, identificação, diferenciação, dentre outros aspectos corrobora com o desenvolvimento educacional permeado por experiências linguísticas. Em específico, esse aspecto representa às pessoas surdas campo de produções de significados resultantes de relações de confronto ainda existentes quando consideramos o fato de vivermos em um cenário de jogos de poder, manutenção de hegemonias e atribuição de estereótipos.

Considerando o cultivo da linguagem e da identidade como aspectos e elementos essenciais de uma cultura (EAGLETON, 2011), vemos a relação direta entre construção cultural coletiva, constituição de identidades e a língua partícipe de todo esse processo intercambial e interdependente. Diante da tendência social homogeneizadora de uma sociedade ainda excludente, constantemente padrões culturais são traçados e as especificidades linguísticas são desestimadas.

Strobel (2008) destaca esse fato ao expor que inúmeras vezes, para serem considerados e integrarem espaços onde o ouvintismo se destaca, as pessoas surdas necessitam aderir ao que a cultura ouvinte determina como “normal”, ou seja, a utilização de uma língua oral. Quando, na verdade, o desenvolvimento marcado por uma língua específica, em diferente modalidade, resulta em fator enriquecedor cultural e identitário. Assim, segundo Strobel (2008, p. 22) “simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de agir diferente de sujeitos ouvintes”, que são fundamentalmente ancorados na especificidade linguística.

A partir das teorias de Eagleton (2011) e Certeau (1995) constatamos que as vivências de grupos minorizados – como a comunidade surda – e seus desenvolvimentos linguísticos, culturais e identitários respaldam confrontos em relações de poder devido aos processos de significações e representações que resultam de posicionamentos em favor de uma sociedade e educação inclusivas. Sendo assim, pensar a surdez como forma de vida, como modo de agir perpassados pela constante afirmação de direitos linguísticos aponta à Língua de Sinais e à Cultura Surda além do aspecto “caracterizador” como posicionamento político.

Sob essa ótica, romper com a perspectiva dos estudos culturais pautados na dependência a uma maioria dominante se faz necessário para quebrar paradigmas sociais e educacionais em relação ao desenvolvimento do olhar sensível que colabore para o movimento do antes considerado como subgrupo à interculturalidade (CANDAU, 2019). Ou seja, a virada necessária para alavancar o processo inclusivo em âmbitos educacionais, culturais e sociais também se apoia na perspectiva histórica de compreensão dos fenômenos culturais como estruturas complexas de relações de poder.

Nos estudos culturais, a cultura dos surdos, por exemplo, é vista como uma das formas globais de vida ou como uma das formas globais de luta, e é abordada através de uma reconstrução da posição social de seus usuários. (...) nessa perspectiva, a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social e global (SÁ, 2010, p. 103-104).

A conceituação cultural que envolve a surdez expõe que a língua, suas construções e representações políticas constituem a Libras e outros artefatos culturais no contexto das pessoas surdas como elementos de experiências envolvidas na significação social, as quais são desenvolvidas, também, no âmbito da educação, de suas organizações estruturais. Princípios seletivos, de organização e avaliação dos processos educativos demonstram o contexto social e econômico que amparam modos de conceber e encarar as diferenças nos diferentes e necessários modos de educação. Então, questionar estruturas hegemônicas e pensar sobre a diversidade de problemáticas culturais presentes no fazer educacional ultrapassa o nível humanístico, mas sem perdê-lo de vista (APPLE, 2006).

Uma abordagem relacional, que leve em consideração a complexidade e multiplicidade de fenômenos sociais envolvidos na educação – sobretudo no questionamento desses elementos na educação de pessoas que são colocadas à margem da sociedade – pode colaborar para a compreensão do fato de que há seleção de tipos de processos de educação para a formação de tipos de sujeitos. Essa percepção preconceituosa contribui para a manutenção do capital cultural teorizado por Bourdieu (2003), o qual corrobora, dentre outros aspectos, com a continuidade de desigualdades, ideologias e dicotomias sociais refletida na educação.

À vista disso, discutir sobre definições que são partícipes da constituição e conceituação da Cultura Surda aponta à compreensão de fenômenos ainda caracterizados por barreiras preconceituosas e capacitistas que demandam, cada vez mais, abordagens críticas que questionem arranjos sociais, educacionais e institucionais. Skliar (2005) colabora com tal perspectiva ao discutir uma concepção crítica sobre surdez, educação e Cultura Surda; nesta concepção, língua e suas representações são encaradas como constituição de identidades resultantes de lutas sociais e elaboração de significados – ou seja, por processos culturais.

Sob tais pressupostos, a existência e afirmação da Cultura Surda fundamenta-se no que a diferencia da cultura ouvinte, nas atitudes, valores, representações e construção de significados que denotam e expressam particularidades de sujeitos que partilham da luta por reconhecimento de sua especificidade linguística. Ressaltamos que a concepção cultural de diferenciação não compõe sentido de oposição, mas de confronto e interlocução. O movimento desenvolvido se ancora na percepção de que a inter-relação cultural e identitária defendida não se “trata de colocar a cultura surda de um lado e a cultura ouvinte de outro, como se estivesse tratando de oposições binárias, mas trata-se da tentativa de proclamar as pessoas surdas enquanto grupo social que também por esta característica se organiza” (SÁ, 2010, p. 112).

Assim, cultura como diferença e diferença como marca da Cultura Surda – no sentido de interculturalidade (CANDAU, 2019) – adquirem sentidos com profundidade política que indicam relações de poder, à vista de que modos de ser e viver que contestam hegemonias, instauram tensões em toda complexidade de estruturas erroneamente traçadas em prol de desconsiderar a existência de uma pluralidade de seres e culturas, e não contribuem para manutenção da ideia de “normalidade”. De acordo com Strobel (2008, p. 24-26),

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. [...] A cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos.

Ao destacarmos que a Cultura Surda pode expor relações de poder e de afirmação do ser estamos pondo em questão o contínuo estado humano de se entender, se afirmar e compreender o mundo que o cerca em um processo dialético de experiências, as quais são permeadas e constituídas por relações políticas e constantes desigualdades. Shakespeare⁷ (2015) nos auxilia na reflexão do que é ser humano, de apropriarmos de nossa humanidade, de nossa subjetividade repleta de incertezas e inseguranças sobre aquilo que somos ou não somos. O ser liga-se ao existir, sendo existência ancorada no movimento crítico de pensamento, de refletir sobre quem é, seu objetivo de existência e de questioná-lo acerca da constituição das relações socioculturais.

O ser, o existir, relacionam-se com o movimento de pensar e reconhecer-se em um contexto social. Podemos, então, compreender a indagação de Descartes – filósofo francês – quando evidencia o pensar e o existir, de questionar o movimento de reflexão ser parte e partícipe do entendimento da constituição do ser, de afirmação e apropriação humana. À vista disso, afirmar-se para a pessoa surda liga-se ao constante movimento de ressignificação de sua existência, de resistir e afirmar seus direitos em um contexto social repleto de preconceitos – sobretudo quando consideramos as especificidades culturais e, conseqüentemente, identitárias.

⁷ A afirmação do ser encontra-se no âmbito de existência num sentido amplo que abrange aspectos da relação do sujeito individual ao todo de vida em sociedade, com certezas e incertezas – numa perspectiva que corrobora com o anteposto com a visão de Heráclito. Shakespeare (2015) nos auxilia nesse movimento de reflexão ao questionar e romper com a amplitude que representa o fenômeno da existência humana, nela abarcados aspectos de identidades, culturas, de posicionamentos a atitudes que ancoram tais construções em contextos sociais diversos. Afirmação do ser e as relações de poder presentes nesse processo vincula-se ao que Shakespeare (2015) coloca como extremos entre reconhecer-se e questionar-se diante do “tumulto” ou “emaranhado” existencial, que é a vida em sociedade.

Ousar indagar sobre os parâmetros que fundamentam direitos como o cultural, de existir com formas próprias de relacionar-se com o mundo, de ser, de apropriar-se dessa existência de maneira social e plena coloca em questão a garantia de formação humana e os possíveis “desconfortos” que esse processo pode traduzir-se nas estruturas do todo social ainda dominante. Questionar quem somos, quais são nossos objetivos e qual o nosso “lugar” no mundo ressignifica os desafios e possibilidades perante a ressignificação dos sentidos de universalidade. Seria tal ideia possível? Sim, se pensarmos nela no âmbito dos direitos humanos fundamentais, de rompimento com o não-lugar e quebra de paradigmas, ou seja, uma universalidade existencial relacionada ao direito de ser, de pensar com autonomia, de existir, de refletir do contexto individual ao cultural e identitário.

Nessa perspectiva, observamos que um dos principais aspectos partícipes da conceituação da Cultura Surda volta-se ao que discutimos anteriormente, no qual manifestações, definições, dentre outros fenômenos culturais, compõem formas de existência humana e apropriação de humanidade. A tese do devir, como teorizada por Heráclito, corrobora com a perspectiva de pensar a Cultura Surda em sua completude dinâmica e subjetiva, envolvida em contexto social que afeta diretamente os seres e situações que a constroem.

A constituição da Cultura Surda e das identidades dos sujeitos perpassa por identificações e significações permeadas pela comunicação visuo-espacial e a Língua de Sinais. Novos modos de se relacionar, de encarar a realidade social e até mesmo de relações de “parentesco cultural” (TESKE, 2005, p. 148) são edificados diante de novas formas que o surdo lança mão ao ressignificar sua existência em processo semiótico de modificar o mundo e a si mesmo.

Nesse segmento, o sentido de Cultura Surda relaciona-se com uma série de estruturas sociais, educacionais, econômicas, psicológicas e de identidade. Geertz (2008) já chamava a atenção ao fato de que os processos de identificação e construção cultural passa por exposição da essência do sujeito atrelado a aspectos formados em âmbito social. Assim, refletir sobre Cultura Surda remete aos processos psicológicos e estruturas comportamentais que colaboram para a vivência e sobrevivência de sujeitos que enfrentam certo tipo de especificidade que a sociedade em geral coloca em espaço de desafio e barreiras.

Sob essa perspectiva, a organização do povo surdo como comunidade - com língua, cultura e identidade - expõe o fato de que, na verdade, limitadas são as possibilidades ouvintistas que encaram as diferenças como fatores limitantes e não de enriquecimento. O aspecto bilíngue presente na Cultura Surda ratifica tal afirmação ao escancarar a riqueza que a

aquisição e desenvolvimento da linguagem que passa por afirmação da língua materna e de uma segunda língua podem desencadear nos processos cerebrais, cognitivos e neurológicos de um sujeito – além de poder contribuir para o enriquecimento cultural, de possibilidades de inter-relações mais inclusivas e formação social ancorada na alteridade.

Tendo em vista o desenvolvimento cultural no contexto da surdez, é possível compreendermos a comunidade surda como um complexo inserido e relacionado ao contexto social em geral, repleta de interligações sociais (TESKE, 2005). Essas relações acentuam o fato da possibilidade de as pessoas surdas se identificarem como plurais permeadas por comunicação também plural. O contato com a Língua Portuguesa e com a Língua de Sinais atesta os processos de significação das pessoas surdas e da constituição da Cultura Surda como experiências visuais.

Ao encararmos o diálogo constante existente entre as diversas formas de cultura e a Cultura Surda em específico, estamos assegurando direitos fundamentais essenciais ao concretizar da educação como formação humana. Quando asseguramos tais direitos à educação qualitativa, corroboramos com a afirmação de aspectos culturais dialógicos e suas variadas possibilidades de manifestações, que também são partes envolvidas na promoção da emancipação, autonomia e garantia da dignidade das pessoas que são parte e partícipes de estruturas sociais em âmbitos macro e micro.

Imaginemos quantas possibilidades estão postas àqueles que participam de formas diversas de encarar o mundo que o cerca, de construir realidades, atribuir significados, tornar o ambiente acessível e lidar com tensões entre o legal e o real. A construção cultural no contexto da surdez demonstra uma série de fenômenos que resultam em perspectivas com especificidades da comunidade que a constrói na interlocução com suas vivências. Esses fenômenos podem ser entendidos semioticamente sob a concepção de Strobel (2008) referente aos artefatos culturais⁸ que compõem a Cultura Surda em suas peculiaridades diante da multiplicidade de fatores, lutas e conquistas que envolvem sua constituição.

De acordo com Strobel (2008), experiência visual, aspecto linguístico, familiar, literário, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais compõem os principais artefatos constituintes da Cultura Surda. À vista disso, podemos perceber que o aspecto visuo-espacial é responsável por formar e transformar os demais fenômenos relacionados ao desenvolvimento educacional e social das pessoas surdas. Recursos visuais, expressões

⁸ Aqui tomado como produções nas relações culturais que resultam em modo próprio de ser, ver e transformar o mundo (STROBEL, 2008), não apenas de manifestar conceitos baseados em formas de experiência, mas também de significações socialmente edificadas.

faciais, o uso de uma língua visuo-espacial, produção de significados e suas apropriações que fundamentam a identidade cultural dos sujeitos ecoa os desafios e possibilidades que são desenrolados do aspecto comunicacional e desenvolvimento da Libras.

No Brasil, a quantidade de pessoas surdas beira a marca dos dez milhões, segundo último censo realizado pelo IBGE (2010), com estimativa de cerca de 15 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva. A quantificação desse dado aponta à necessidade inegável de sua qualificação. Por meio desse movimento é possível compreender um complexo de fenômenos sociais como a educação os quais precisam apresentar ações legais, atitudinais, práticas e de práxis para assegurar direitos fundamentais e a apropriação de humanidade permeado por representações e identificações culturais.

Na Cultura Surda percebemos que transformar a realidade é um exercício de existência e de estar no mundo, de encarar a superação de preconceitos ainda existentes – como o linguístico (BAGNO, 2013) – e transformá-los em fatores que acentuam, ainda mais, o porquê falar sobre educação, sobre direito linguístico. Assim, compreender os direitos fundamentais relacionados à constituição identitária cultural e romper com o não-lugar em contexto da surdez é tão necessário haja vista que dizemos ser uma sociedade inclusiva, mas que ainda marginaliza pessoas sob pretextos disfarçados de formas de integração.

Nesse sentido, experiências vivenciadas por essas pessoas em um processo dialógico de formação e transformação, expõem fenômenos culturais que são constituintes de uma comunidade e fortalece seus artefatos ratificando o fato de deficiente ser a sociedade que insiste em homogeneizar seres heterogêneos e ignorar o fato de suas especificidades. A formação do ser e a apropriação humana para a pessoa surda se ancora em referenciais diversos, presentes na multiplicidade de situações e contextos pelo qual passa até a compreensão do que são: o mundo, as pessoas, seus pares e a si mesmo.

Para Skliar (1998) a existência da Cultura Surda é um fato que confronta aquilo que é considerado “normal/anormal”. Desse modo, inúmeras vezes, em ambiente familiar, em instituições educativas, processos educacionais que discutem abordagens e metodologias, a referência cultural no contexto da surdez ainda é encarada como desvio de padrões ouvintes. A afirmação da comunidade surda em sua constituição cultural que reflete diretamente nos traços identitários dos sujeitos ao ser encarado de maneira não preconceituosa tem a ótica de enriquecimento.

Sob essa ótica, pessoas que são bilíngues de línguas orais são valorizadas quanto ao aspecto de diversidade de possibilidades e cultural (no sentido do ser culto, de capital cultural), enquanto pessoas que possuem diferenças linguísticas também em suas modalidades

enfrentam adversidades veladas em paradigmas que se desdobram na educação e vida socioeconômica dessas pessoas. Dessa maneira,

Podemos perceber que o anseio da comunidade surda é pelo respeito e aceitação como grupo cultural distinto. Ainda temos muitas barreiras para vencer para que haja uma real inclusão dos surdos, inclusão essa que tenha base no respeito às suas diferenças. Precisamos considerar que a maioria das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, e que seu desenvolvimento se dá com maiores dificuldades devido a rupturas no processo de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo (CALDAS, 2012, p. 145).

A Cultura Surda é um fenômeno resultante de instituições das próprias pessoas surdas. Essa resultante é composta por sujeitos que dividem diferenças entre si e por semelhanças que une sua luta e compõe identidades. Dentro da própria Cultura Surda há diversidade dentre os sujeitos que a partilham; as diferentes pessoas que possuem diversas especificidades unem-se e identificam-se em um processo de adaptação do meio e modo de encarar a vida em sociedade, partilhando de desafios e possibilidades em comum. É possível compreendermos que a Cultura Surda construída e composta por sujeitos e experiências heterogêneas que compartilham de especificidade ancorada, principalmente, na comunicação e nas línguas sinalizadas.

Campos e Stumpf (2012) destacam que a Cultura Surda é um fenômeno ativo, aditivo, vivo, subjetivo e dinâmico, em constante construção, evolução e transformação, tendo a língua e as relações bilíngues como fator crucial à composição de tais processos. Experiências permeadas pelo bilinguismo podem favorecer ampliação de ratificação de discursos que se referem aos direitos e especificidades linguísticas. Desse modo, a construção de novos conhecimentos e formas de vida podem ser impulsionados – o que fomenta a questão cultural e identitária.

A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. Diferentes entre si, correspondendo aos diversos países em quais pertencem, elas constituem um fator poderoso de identificação entre muitas culturas surdas por sua modalidade espaço-visual (CAMPOS; STUMPF, 2012, p. 177).

Além disso, a discussão de garantia de desenvolvimento cultural, de pertencimento e identificação lança mão de questões de vida e saúde dos sujeitos, além de formação humana ancorada nas diferenças. Nesse sentido, o respeito que se estende a questões linguísticas e culturais em relação às pessoas surdas perpassa por compreensão da significatividade e representatividade do reconhecimento e transmissão da Cultura Surda a todas as pessoas e comunidades surdas, pois experiências vivenciadas e transmitidas no contato pessoa surda-

pessoa surda e os estudos culturais apresentados demonstram que a escassez do pertencer, de ser partícipe de sua própria constituição e da construção sociocultural pode acarretar consequências que refletem em toda a vida do sujeito, como “[...] a apatia, a morte emocional e até mesmo física em casos mais graves” (CAMPOS; STUMPF, 2012, p. 178).

Pertencer, estar com, ser partícipe, são fenômenos naturalmente humanos, os quais fazem parte da edificação dos seres e, conseqüentemente, da construção de realidades, de modos ser, ver, encarar e transformar tais realidades. Ou seja, a conceituação dos sentidos de cultura e seus desdobramentos como a Cultura Surda faz parte do fazer-se humano.

Fazer o movimento de pensamento que demonstre a inter-relação entre constituição humana, cultural e a educação expõe a necessidade de que para fomentarmos uma Educação Bilíngue efetivamente desenvolvida e plenamente assegurada é preciso que fenômenos como a Cultura Surda e sua interlocução com a constituição dos sujeitos e suas identidades sejam garantidas no âmbito educativo. Desde aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e no dia a dia em espaço escolar a Cultura Surda precisa ser fator permanente no desenvolvimento educacional que preze pelo direito às diferenças e seus desdobramentos linguísticos.

Sob essa perspectiva, os estudos sobre educação de pessoas surdas compõem concepções linguísticas, culturais, de identidade e comunidade que lançam mão de enunciações históricas e políticas e se aproximam dos conhecimentos e discursos sobre a surdez, o mundo surdo e suas especificidades socioculturais (SKLIAR, 2005). Nessa perspectiva, a prática educativa que assegure direitos culturais e linguísticos passa por fenômenos abrangentes como a formação de professores, contextos familiares e socioeconômicos, garantia de professores surdos em sala de aula, de professores ouvintes que dominem a Língua de Sinais, oportunidade de contatos culturais além da consideração da história repleta de superação em relação à constante ratificação do direito à Libras e ao Bilinguismo, que abalam estruturas ainda dominantes.

Assim, pensar sobre Cultura Surda e os reflexos desse fenômeno na constituição de sujeitos, de suas identidades, em processos educacionais e linguísticos evidencia todo um complexo de interlocuções que se desenrola nas atribuições de sentido permeadas pela comunicação e resultam em construções culturais (MELLO, 2009). Diante disso, um olhar sensível voltado à educação das pessoas surdas precisa se atentar ao fato de que não é somente considerar a existência de diferentes modalidades linguísticas que assegurará o desenvolvimento inclusivo, social e individual dos sujeitos Bilíngues; mas sim reconhecer que as diferenças culturais são fatos inegáveis que consolidam o desenvolvimento humano, cognitivo, psíquicos e sociais plenos.

Sendo assim, é crucial lutar por um clima educacional, linguístico e cultural que proporcione mudanças, autonomia e emancipação e não apenas uma tolerância da pluralidade de manifestações, em que as manifestações críticas permanecem enclausuradas com o confinamento de guetos culturais (KARNOPP, 2015, p. 233).

Podemos, então, considerar que a Cultura Surda precisa ser reconhecida em suas particularidades e na identificação pessoal e social. O movimento de conceituação desenvolvido permite-nos compreender que o contato com a comunidade surda é fundamental para a construção do sujeito surdo e de sua identidade como ser, possibilitando a expressão de suas subjetividades. Nesse contexto, a aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem permeado pela Língua de Sinais compõe um dos principais fatores responsáveis pela edificação e identificação cultural. Sendo assim, ao garantir o direito à Libras, à Educação Bilíngue no âmbito educacional, também há a colaboração para a possibilidade de superação de desafios às pessoas surdas por meio da identificação e apropriação cultural.

Com entendimento de que a Cultura Surda é transmitida pelas gerações por meio da Língua de Sinais, segundo Strobel (2008, p. 112)

A cultura surda é profunda e ampla, ela permeia, mesmo que não a percebamos, como sopro de vida ao povo surdo com suas subjetividades e identidades. Podemos senti-la em sua essência nas comunidades surdas! (...) Mesmo que existam os diferentes grupos culturais, cada grupo não vive isolado em seu mundo particular, mas sim todos os grupos convivem e passam por conflitos em emaranhado de relações.

É possível, então, compreendermos a inter-relação entre os fenômenos da língua, educação, cultura e identidade – sobretudo quando investigamos uma comunidade marcada pela especificidade linguística, a qual partilha de lutas cotidianas e conquistas historicamente construídas. Com a ideia defendida por Strobel (2008) observamos que essa relação dialógica amplia o conceito cultural envolvido na surdez expondo a pluralidade das diferenças e a contribuição desse fenômeno na diversidade de grupos socioculturais que convivem entre si em constantes de trocas, reafirmações e transformações. Nesse sentido, é importante indagar como esses processos de constituição discutidos participam e afetam a apropriação educacional e humana das pessoas surdas.

Ao investigarmos a educação no contexto da surdez estamos evidenciando todo um complexo de desenvolvimento humano que compõe aspectos físicos, psíquicos, culturais, cognitivos, materiais, socioeconômicos que se desenrolam na constituição do eu, do ser surdo, do modo de vida e constante reafirmação de seu lugar no mundo, de sua identidade.

Face ao exposto, apresentamos na próxima seção os desdobramentos identitários no contexto da surdez, tendo como fundamento os processos linguísticos, de educação e cultura relacionados à exploração evidenciada ao longo deste estudo. Mais que reconhecimento, consideração de existência, o desenvolvimento educativo verdadeiramente inclusivo precisa cultivar respeito e prática de alteridade no fato inegável da subjetividade e multiplicidade humana, seus modos de ser e ver o mundo, bem como os reflexos que essas formas de experiência lançam na educação.

Colocando-nos no lugar do outro podemos desvendar, também em âmbito fenomenológico, pessoas que ainda são marginalizadas, que têm sua identidade ferida e liberdade de ser negligenciada diante de fatores sociais, econômicos e culturais. Sendo assim, discutir identidades surdas e investigar a correlação destas com o desenvolvimento educacional que edifique o Bilinguismo e reconheça a Libras e a Cultura Surda constitui fenômeno imprescindível para o questionamento das estruturas de educação vigentes, sua efetividade pedagógica e humana, como veremos na próxima seção.

3.2 Identidades Surdas: reconhecimento do ser singular, social e de constituição humana

Pensar em educação e sua concretização de maneira que alcance seu objetivo primordial de formação humana significativa e plenamente alcançada pela diversidade de sujeitos e modos de ser envolvidos coloca em evidência o fato de que – dentre inúmeros outros fatores de cunhos ideológicos, políticos e econômicos – educação no contexto da surdez abrange proposições que devem questionar os parâmetros, padronizações. Assim, falar sobre, atribuir vez, e avançar no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, se desenrola em discussões como a desenvolvida neste estudo que colaboram para a construção de uma sociedade mais empática que coloque em evidência a necessidade de movimento de constante repensar de atos sociais, da vida em sociedade, do fazer pedagógico e as reflexões disso no chão da sala de aula e para além dele.

Ancorados sob essa égide, a investigação sobre a correlação entre os fenômenos da Educação, Identidade Surda, Cultura Surda, Educação Bilíngue e o Bicultural aponta à garantia da essencialidade do processo inclusivo, ao direito à educação qualitativa. Ou seja, ao direito educacional, social e comunicacional que se compila na garantia à língua natural para as pessoas surdas, ao desenvolvimento da Libras, às suas manifestações e concepções culturais, de visão do mundo e de si mesmo, à possibilidade de efetivação de uma educação que contribui para o desenvolvimento de uma sociedade plenamente inclusiva.

Ao abarcar os processos culturais em suas plurais dimensões pedagógicas, de atribuição de sentido e, conseqüentemente, identitárias, propiciamos um movimento de reflexão, de repensar a inclusão educacional, como ela está sendo encarada e desenvolvida na atualidade, quais os desafios e possibilidades que estão sendo postos nessa realidade ainda repleta de desigualdades. De acordo com Carvalho (2014), para promover uma educação mais inclusiva precisamos refletir sobre o conceito de diferenças; sendo elas como experiência, relações sociais, como subjetividade e como identidade. Podemos, então, perceber que questões identitárias permeiam a educação das pessoas surdas em toda sua complexidade. A certeza de uma especificidade comunicacional colabora para o desenrolar e desenvolver de sua subjetividade e identidade, as quais são diretamente afetadas por experiências marcadas por um todo social e cultural.

Assim sendo, discutir identidade associada à educação em seus diversos contextos compõe campo de inegável correlação. Sobretudo, no que se refere à educação das pessoas surdas, nos dedicamos a entender o complexo educacional que organiza e participa da constituição e apropriação humana por essas pessoas em processos psíquicos, cognitivos, sociais em geral, permeados pela língua e pelas práticas educativas. Ao ancorarmo-nos na indissociabilidade entre educação e fenômenos culturais vemos que a subjetividade humana e sua constituição identitária agrega aspectos inerentes à edificação do “eu” e do “nós”, isto é, uma educação culturalmente aditiva nos sugere a formação e transformação constante emergido na subjetividade humana e do movimento de composição de identidades singulares em detrimento à uma coletividade socialmente construída.

A possibilidade de construção desse mundo interior e sua materialização nas identidades de cada sujeito confere à pluralidade exterior relevância ímpar nas experiências que resultam nesses processos psicológicos individuais de constituição socialmente afetadas. Sendo assim, cultura como diferenciação, manifestação de subjetividade, intercâmbio de transformações, de conservação e criação, remete ao fato de a identidade como diferenças socialmente edificadas e permeadas por processos comunicacionais e linguísticos corrobora na ratificação da afirmação do direito à educação como direito à inclusão, à língua e à cultura.

Associada à questões de experiências, de relações sociais e de subjetividade humana – ou seja, a questões culturais – a reflexão sobre identidade e sua constituição no contexto educacional da surdez – no qual o ser bilíngue aponta à inúmeros outros fenômenos e fatores sociais como a relação de referenciais diversos que são partícipes da edificação e identificação do ser surdo – expõe que identidades são, social e culturalmente, construídas, por meio de relações de identificação e diferenciação. Trazer essa máxima ao âmbito educacional da

pessoa surda traduz-se em encarar o fato de esses processos de constituição estarem envolvidos e inseridos dentro das ações pedagógicas que refletem em campo de vida em sociedade.

Enfrentar desafios comunicacionais e o romper possíveis barreiras, não diz respeito somente à discussão, elaboração e defesa de uma tendência tida como mais eficaz, mas sim na consolidação de assegurar o direito à garantia de ser e estar em sociedade, não integrado, mas como ser partícipe das elaborações que afetam diretamente outros âmbitos, como o socioeconômico, que se materializa na qualidade de vida desses sujeitos. Defender uma educação efetivamente inclusiva requer que essa inclusão se solidifique além dos muros das instituições educativas. É na vida em sociedade que os reflexos do ser bilíngue, ou mesmo carregar traços e subjetividades biculturais, devem ser abarcados e considerados como aspectos enriquecedores de relações, não somente como especificidades.

Nesse sentido, compreendemos que identidade, cultura e os processos educacionais permeados pela língua constituem fenômenos indissociáveis da construção de relações sociais e individuais. Sobre tais aspectos, Carvalho (2014) conceitua identidade como diferença, a qual é coletivamente construída, isto é, a identidade pode revelar sentidos, significados e representações socioculturalmente edificadas. A percepção de identidades individuais, de identidade social, identidade cultural, entre outros fenômenos, em relação à surdez envolvem rupturas com o não-lugar, de percepção do eu essencial e físico no meio social de acordo com especificidades em formas de experiências. Assim,

A identidade pode ser conceituada como o conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros. Enquanto que a subjetividade permite dar sentido às nossas relações com o mundo, a identidade é o que o sujeito “em – processo” experimenta. A identidade pode ser considerada como um processo da e na subjetividade e que retrata a dinamicidade do sujeito e do contexto (CARVALHO, 2014, p. 21).

Para pensar a educação, nos valem das considerações de Freire (1997) para o qual a educação não se refere somente àquilo que é desenvolvido nas instituições escolares, mas é tomada como possibilidade, meio a tornar possível, de transformar no sentido de formação humana, emancipação, dignidade e autonomia. Podemos percebê-la como parte do desenvolvimento e apropriação humana que envolve aquilo que é singular a cada sujeito, que é socialmente instituído. Fundamentalmente, refletir sobre identidade é pensar em uma parte da constituição da cultura. Logo, considerar o que caracteriza o homem moderno em âmbito social, educacional e cultural se faz necessário para percebermos como essa pessoa se identifica – sobretudo quando se trata de educação de sujeitos que possuem uma

especificidade que reflete em toda a vida em sociedade como é no caso das pessoas surdas com a comunicação.

Sob esse sentido, uma problemática emergente na constituição da identidade do homem moderno se ancora em sua multiplicidade que fragmenta a condição humana e resulta em criação de guetos – como demonstrado na seção anterior. Tomemos, então, a cautela de pensar identidade de maneira ampla em relação ao ser e fazer-se humano para refletirmos sobre especificidades sem cair em ciladas como a fragmentação, pelo contrário, para tornar possível a investigação dos aspectos culturais e identitários aditivos.

Hall (2006) alerta quanto ao desafio que é conceituar identidade na situação sociocultural dos últimos tempos. De acordo com o autor, a identidade do homem moderno está entrando em colapso. A fragmentação dos cenários da diversidade em seus inúmeros aspectos – cultural, étnico, de gênero, de classes e estratificação social, entre outros – tem causado um duplo deslocamento no sujeito. Essa descentração dupla, do sujeito em relação a si mesmo e ao contexto social – constitui uma crise de identidade. Nesse segmento,

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias [...] continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 12-13).

Quando discutimos e investigamos identidades, conseqüentemente, lançamos mão de aspectos partícipes dessa constituição, como o cultural e o social. Dessa maneira, o movimento de pensamento proposto se ancora no fato de a identidade cultural das pessoas surdas estar intrinsecamente correlacionada ao seu contexto histórico e social, os quais são indissociáveis de sua especificidade linguística-comunicacional.

Sob a ótica defendida por Hall (2006), podemos compreender o fato de, historicamente, a ideia de unificação humana e social vem sendo rebatida, colocada em questão; dessa forma, o mundo social torna-se volátil e representa incontáveis possibilidades de significação e identificação. Ao contextualizarmos tal perspectiva em relação à surdez, percebemos que a ancoragem cultural para a construção de identidades surdas também se encontra em processo de deslocamento e fragmentação, sendo a língua um dos principais aspectos que norteia tal processo e compõe as especificidades identitárias das pessoas surdas e suas comunidades.

A investigação sobre identidade compõe campo complexo devido à sua relação direta com o fazer humano em âmbitos culturais, atitudinais, pessoais e sociais. As mudanças ideológicas e estruturais que permeiam a virada histórica do homem moderno/pós-moderno têm contribuído para transformações que fragmentam referências antes tidos como sólidos, os quais passam a ser ressignificados e atribuem espaços para novas formas de experiências que expressam a essência do próprio ser, em um paradoxo entre conservação, desafios a serem superados e possibilidades de criação (GEERTZ, 2008; BAUMAN, 2012).

As respostas ao – quem sou eu? – e – o que sou no mundo? – têm representado desafios à constituição humana, sobretudo em âmbito educacional, ao encararmos o fato de que a fundamentação dos indivíduos em termos socioculturais tem se tornado cada vez mais voláteis, instáveis, em uma dinâmica e subjetiva de (trans)formações. Essa situação expõe o movimento do devir, tanto na formação do ser singular quanto em sua coletividade social, processos esses perpassados pelo movimento de pensamento, reflexão e questionamento sobre essa existência – como evidenciamos anteriormente. O conceito teórico e prático de identidade não constitui definição fixa, mas sim de movimento constante e subjetivo, podendo obter inúmeras variações em contextos também variáveis de organizações psicossociais.

Em uma perspectiva histórica de reformulação, a identidade humana antes tida em concepção iluminista, central no sujeito, passa a receber considerações sociológicas que abarcam questões interacionistas na formação identitária até chegarmos à etapa do ser moderno ao pós-moderno, os quais compõem sua identidade fundamentada não somente na coexistência de estruturas natas e sociais, mas no encarar do fato de que as representações culturais e sistemas de significação desencadeiam confrontos que expõem a multiplicidade de identidades possíveis a cada sujeito e situações (HALL, 2006). Subjetividades de cada ser, apropriação humana e objetividades sociais encontram-se em um limbo entre a concretização de constituição do eu e sua correlação àquilo que lhe é esperado socioculturalmente. Sob tais pressupostos, é possível perceber que questões históricas têm contribuído a essa quebra de objetivos engessados hegemonicamente, quando há concretização de uma educação e constituição social inclusiva, na qual conquistas legais e sociais afetam diretamente identidades humanas, culturais e a percepção daquilo que é possível.

Nesse sentido, compreendemos que a formação e transformação identitária do “eu” é construída na correlação com o outro. Tal processo dialógico de interação e inter-relacionado, refere-se ao desenvolvimento do sujeito desde a infância e sua relação com os sistemas de representação simbólicas exteriores, os quais incluem cultura, língua, sexualidade, entre

outros aspectos (HALL, 2006). Desse modo, a formação identitária dá-se de forma contínua e inacabada.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

Face ao exposto, observamos que os diversos sistemas de representação e significação são edificados socialmente; da mesma forma, a língua é composta como um sistema social que é expresso por sujeitos que exprimem sentidos e identidades culturalmente constituídas (SAUSSURE, 2006). Nesse segmento, estruturas identitárias e manifestações culturais experienciadas e expressas pela língua inevitavelmente carregam enorme significatividade à especificidade das pessoas surdas que, ao terem assegurados seus direitos linguísticos, podem também assegurar seu direito à educação significativa, de qualidade e culturalmente inclusiva que rompe com o não-lugar e propicia ambiente social favorável à constituição identitária e apropriação humana.

Quando Hall (1997) discute sobre a centralidade da cultura podemos compreender a relevância dos artefatos culturais e suas manifestações asseguradas à constituição do indivíduo e de sua identificação em si e em coletividade. Para isso, ratifica-se o fato da modalidade linguística espaço-visual compor um dos principais fenômenos da construção identitária às pessoas surdas, da mediação dos processos de interação com o mundo e em ambientes que afetam diretamente seu desenvolvimento – como em instituições educacionais – é possível observar o desenvolvimento advindo da linguagem a qual é socialmente constituída.

A edificação dos seres que estão na atual fase de transição para a pós-modernidade possuem seus aspectos identitários apoiados na relação entre significados inseridos em contextos que lhes atribui sentidos e representações diversas. Sob essa perspectiva, a língua ocupa espaço de destaque ao ser partícipe desse processo semiótico de construção de sentidos, uma vez que podemos descrever tais etapas em correlação, interdependência de fenômenos que são parte, participantes e são constituídos na composição de identidades e culturas. Essa correlação abarca os fenômenos língua-significados/sentidos-cultura-identidade que afetam diretamente a constituição e apropriação humana dos sujeitos que se identificam pertencentes à determinados contextos e comunidades.

Sendo assim, os referenciais das pessoas surdas ancoram-se na multiplicidade de possibilidades linguísticas então, conseqüentemente, nas possibilidades culturais e de representações socialmente instituídas. As identidades surdas compõem-se em contatos advindos de contextos diversos, ancorados na pluralidade da vida humana e do fazer humano em sociedade. Levando em consideração os diferentes contextos que cada pessoa surda tem oportunidade de experienciar, suas identidades também carregam especificidades. Na perspectiva de identificação, individualidades e coletividades coexistem e afetam a identidade de cada sujeito. Isto porque, se encara do fato de, assim como linguisticamente falando, os artefatos culturais da Cultura Surda e seus reflexos identitários em cada pessoa atuam de formas variadas, em maior ou menor grau, em mais ou menos contatos em contextos variados, nos quais a interferência de concepções de mundo diversas são inegáveis e envolvem toda a representatividade, apropriação humana e constituição identitária.

O interpelar sociocultural em cada sujeito lança aspectos a cada forma de identidade, a cada oportunidade de experiência e como os fenômenos sociais afetados por composições referentes à língua se manifestam. As identidades surdas, então, compõem-se em um ciclo de identificação em contato com outras pessoas surdas e, inevitavelmente, com ouvintes e suas diversas formas de cultura. Em seus pares imediatos – a família – já é possível perceber a significatividade que o contato com a Língua de Sinais e com a Cultura Surda pode representar a uma pessoa surda. Assim, surdos filhos de pais surdos e surdos filhos de pais ouvintes acabam tendo oportunidades de desenvolvimento linguístico diferentes justamente em função da identificação, pois vivenciam o contato com a língua e com a cultura de forma precoce ou tardia com aqueles que partilham de formas semelhantes de experiências e, conseqüentemente, de ver o mundo, de se ver nele, de identificar-se como sujeito humano e social, de compreender o ambiente que o cerca com seus desafios e possibilidades.

Conforme evidenciamos nas seções anteriores, a afirmação da surdez, da Libras, da Cultura Surda e os direitos educacionais envolvidos compõem fenômenos de disputas de poder, confronto de padrões de normalidade e capacitismos. Da mesma maneira, o fenômeno identitário possui trajetória que coloca em xeque aquilo que é socialmente considerado como estruturas de poder ideologicamente mantidos – sobretudo no que se refere à aquisição e desenvolvimento linguístico. Sobre esse aspecto, Sá (2010) aponta que a construção das identidades está diretamente envolvida em questões de linguagem, cultura e poder que percorrem a constituição dos sujeitos e da educação das pessoas surdas.

Sob esse entendimento, Sá (2010) possibilita a reflexão de que as identidades surdas se compõem na constituição de subjetividades oportunizadas mediante experiência

sociocultural de poder e linguagem. De acordo com a autora, uma virada linguística tem marcado a transição histórica de rupturas de paradigmas em âmbitos educacionais e da vida em sociedade, atribuindo novas possibilidades de representações e capacidades humanas permeadas pela linguagem. Tendo em vista o processo crescente, paulatino, contínuo e interligado de desenvolvimento humano e linguístico, língua e linguagem são permeadas por significados socialmente construídos que interpelam a formação de identidades. Desse modo, os sujeitos se constituem em correlação com o outro por meio da língua, em uma perspectiva dialética de apropriação humana, diante de sentidos e fenômenos culturais.

É por isso que se diz que as identidades são formadas/conformadas/deformadas nas lutas que se travam no território das representações e nas práticas de significação, e esta formação/conformação/deformação é grandemente influenciada pelas práticas discursivas. (...) É assim que, ao estudarmos as práticas discursivas na educação de surdos, em certo sentido estamos estudando a(s) identidade(s) dos surdos. A(s) identidade(s) de surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos (SÁ, 2010, p. 124).

Em síntese, identidades são culturalmente formadas (HALL, 1997). Perlin (2005), à luz da teoria de Stuart Hall sobre identidades na pós-modernidade, discorre sobre identidades surdas tendo em vista o fato de suas constituições plurais, de múltiplas possibilidades, que estão em constante formação e transformação, então inacabadas, destacando a composição identitária das pessoas surdas em relação aos aspectos culturais. Sob essa compreensão, as identidades surdas são compostas por características socioculturalmente desenvolvidas, nas quais a surdez é compreendida como uma forma diferente de experiência, não encarada como falta ou deficiência.

Acerca dessa construção sociocultural de identidades, Woodward (2014) evidencia a identidade como diferença. Segundo o autor, práticas de significação lançam mão de sistemas simbólicos culturalmente construídos, sendo que tais práticas culturais afetam os indivíduos envolvidos e a (trans)formação de suas identidades. Fundamentados naquilo que é comum e no que diferencia as pessoas e comunidades umas das outras, os significados que são atribuídos aos fenômenos sociais são partilhados por meio da linguagem. E, isso, conseqüentemente, afeta o sujeito e o reconhecimento de seu posicionamento sociocultural. Assim, atribuir sentido àquilo que é vivenciado e a seus contextos aponta à atribuição de sentido à diferentes formas de experiências, pois

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero

ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2014, p. 18).

Compreendendo a identidade como um fenômeno relacional, dialógico, interlocutor e resultante entre o individual, o cultural e o social com suas estruturas e sistemas de significatividade e representação, Perlin (2005) ratifica as considerações de Woodward (2014) no contexto das identidades surdas. A autora, que é uma pesquisadora surda, ratifica a ideia de que a construção e desconstrução das identidades das pessoas surdas perpassam por trajetórias que expõem a constituição humana de subjetividades, de relações culturais, de relações sociais e de poder fundamentalmente desiguais que interpelam o fazer educacional e a apropriação de humanidade cotidianamente. Sendo assim, aspectos de desigualdades sociais, educacionais, de direitos, desvendam inúmeras outras problemáticas que representam desafios à afirmação de direitos à língua e à construção identitária das pessoas surdas que refletem diretamente na educação e seus sentidos no contexto da surdez.

Perlin (2005) destaca que a necessidade de identificação e contato com pares que partilham da mesma especificidade e formas de encarar o mundo é partícipe constante da edificação identitária das pessoas surdas, afirmando a tese de contínua constituição múltipla e inacabada. Desse modo,

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece com um ímã para a questão das identidades cruzadas. (...) O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (...) Os surdos são surdos em relação à experiência visual longe da experiência auditiva. Essa diferença que separa a identidade ouvinte (...). As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios sócio-culturais ouvintes (PERLIN, 2005, p. 54).

À vista disso, Perlin (2005) é incisiva ao expor os perigos que pensar a surdez somente em relação ao aspecto “bi” pode representar diante de marcas que ainda prevalecem no sentido de poder e privilégios concedidos naturalmente ao ouvintismo. Dessa maneira, admitir uma posição intercultural se faz necessária para a defesa da multiplicidade cultural e identitária das pessoas surdas, admitindo a surdez como diferença, como multiplicidade de formas de experiência, de constituição cultural e construção de identidades, sendo estas, heterogêneas e inacabadas. Isto é, assim como os fenômenos culturais as identidades surdas precisam ser investigadas e consideradas a partir das próprias construções surdas, em relação com o próprio fazer surdo e seu reconhecimento como sujeito, não em formas de comparação e fusão com o mundo ouvinte, sempre com necessidade de integração a esse meio. Pelo

contrário, devemos nos ater ao movimento de reconhecimento das diferenças e não no “apesar” delas; assim, reconhecendo o status social e identitário total da Língua de Sinais dessa comunidade.

Sob essa compreensão, é possível destacar múltiplas formas de constituição de identidades surdas, o que lança mão de edificações relacionadas ao educacional e cultural. Perlin (2005) teoriza algumas das principais categorias que podem ser identificadas na heterogeneidade identitária das pessoas surdas, nas quais estão presentes diferentes facetas de formas de experiência. Dentre essas, podemos elencar as identidades: surdas, híbridas, de transição, incompleta e flutuantes.

Por identidade surda Perlin (2005) compreende aquela relativa às pessoas que utilizam da experiência e comunicação visual, caracterizando a especificidade central da surdez e dos artefatos culturais surdos. Nesta, o movimento surdo compõe-se no contato pessoa surda-pessoa surda e na ratificação de sua diferença, de sua língua e formas de experiência visual. Também é marcadamente centrada e ratificada na identidade do ser surdo, ancorada no aspecto político surdo. Assim, “trata-se de uma identidade que sobressai na militância pelo específico surdo” (PERLIN, 2005, p. 63).

Nesse segmento, as identidades híbridas das pessoas surdas constituem-se naqueles que possuem e consideram a surdez de modo paulatino. Nesta, pessoas que nasceram ouvintes e se tornaram surdos ao longo da vida identificam-se referencialmente de modos diferentes ao longo do tempo, conhecendo e reconhecendo formas diversas de experiências que contribuem na constituição do seu ser ontológico. Consequentemente, a Língua de Sinais não é adquirida de maneira primária pela pessoa surda com identidade híbrida, para estes, há captação visual da linguagem, mas antes de atingirem a Língua de Sinais transferem a mensagem à estrutura de sua primeira língua. Neste caso, a LS ocupa posição de língua secundária devido à experiência ouvinte primária. Desse modo, “nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ir ao encontro das identidades surdas” (PERLIN, 2005, p. 64).

As identidades surdas de transição constituem os sujeitos que estiveram mantidos sob experiências e ideologias ouvintistas e passam a ter contato com a comunidade e cultura surdas. Nesta identidade, de acordo com Perlin (2005, p. 64) as pessoas surdas passam por uma “des-ouvintização” ao terem contato com a comunidade surda e desvelar o fato de antes estarem presos à perspectivas ouvintes. Logo, a representação da compreensão de sua identidade passa a fundamentar-se em experiências visuais, que antes se atinham em perspectivas ouvintes. Essa identidade é comumente percebida em casos de filhos surdos de

pais ouvintes, que passam a ter a relação pessoa surda-pessoa surda com contribuições e percepções culturais específicas mais tardiamente. Com isso, esses sujeitos vivenciam uma ressignificação e reconstrução do eu interior e do mundo exterior, carregando aspectos de ambas as formas de experiência a priori e a posteriori de tal processo.

Por identidade surda incompleta compreendemos aquelas pessoas que ainda estão sob ideologias e estruturas hegemônicas ouvintistas dominantes. Fenômenos culturais, identitários e relações sociais, em geral, ainda são experienciados de acordo com padrões de uma normalidade ouvinte que objetiva atingir esse ideal cultural dominante. Nesta, muitas pessoas surdas mesmo em contato com a comunidade e Cultura Surda não conseguem se desfazer de ideologias e estruturas adquiridas como ideais à formação do indivíduo que são ancoradas em culturas ouvintes. Apesar do contato e experiências no contexto da surdez, essas pessoas são mantidas sob a organização de poder hegemônico com tentativas de reprodução de identidades ouvintes para a sustentação de tal perspectiva.

Sendo assim, a identidade surda incompleta aponta ao sujeito que acaba negando a identidade surda e suas formas de representações culturais e sociais. Encontram-se nesta identidade pessoas surdas aprisionadas ideologicamente por questões de estereótipos, pela escassez de contato com a comunidade e aqueles privados de formas visuais de experiências que são impossibilitados de decidirem por si mesmos (PERLIN, 2005).

Perlin (2005) conceitua, ainda, a identidade surda flutuante. Nela encontram-se pessoas surdas que vivem e se manifestam a partir de perspectivas ouvintes dominantes. Submetidas a fatores como imposições educacionais oralistas, as pessoas surdas flutuantes acabam tendo seus comportamentos e constituição identitária sustentadas nas ideologias ouvintes hegemônicas. Assim, diferentemente da identidade incompleta, nesta há um desejo consciente de negação da surdez e tornar-se ouvinte, “é o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas” (PERLIN, 2005, p. 66).

É possível, então, percebermos que imposições colocadas pela sociedade para a manutenção da hegemonia dominante ouvinte afeta as construções identitárias dos sujeitos nela envolvidos, nas quais, em grande parte, especificidades são menosprezadas e atribuídas a um não-lugar, à margem, com constantes tentativas de contorná-las ao invés de considerá-las fator de enriquecimento cultural e humano. Mecanismos de poder podem ser constantemente percebidos nas organizações estruturais de nossa sociedade atual, sobretudo quando colocamos em questão os processos de desenvolvimento da educação.

Assim como o fazer educacional, cultural e social está envolvido pelas relações sociais e de poder, a constituição humana e de identidade estão atreladas a formas diversas de representações, nas quais o posicionamento de resistência em defesa ao direito às diferenças precisa ser tomado frente à defesa de uma educação e sociedade mais inclusivas. O movimento surdo iniciado em associações surdas defende o direito à vida, à história, à cultura, à política, entre outros aspectos que são partícipes tanto da edificação social dessas pessoas quanto de sua apropriação identitária como sujeito e cidadão.

É necessário que haja um desvelar de jogos de poder que ainda impõem estereótipos e ideologias que atravessam experiências e afetam contextos de possibilidades de realização de interconexões culturais e identitárias, que restringe, limita as possibilidades, impõe desafios, em vez de acolher e desenvolver a formação humana fundamental à vida social e concretização do desenvolvimento da educação.

Diante do exposto, o respeito à pessoa surda, o assegurar de seus direitos humanos de maneira plena, dar-se-á por meio de seu reconhecimento político, cultural e identitário. Sob a ótica de que as identidades surdas são resultantes da percepção da pessoa surda sobre si em relação à vida em sociedade, tendo a diferença linguística como fenômeno identitário marcante, é possível compreender que o privar ou incentivar a Língua de Sinais correlaciona o privar ou incentivar da identidade e cultura dessas pessoas. Vemos, assim, a relação dialógica que precisa estar presente quando investigamos educação no contexto da surdez entre identidade, cultura, aquisição e desenvolvimento da língua, pois

As identidades surdas são construídas dentro de representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo [...] (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Tendo em vista o processo histórico, heterogêneo e múltiplo de lutas e conquistas que envolvem a surdez tanto em contexto educacional quanto sociocultural, é possível entendermos que reconhecer a legitimidade da Cultura Surda e suas decorrentes construções identitárias é assegurar o fortalecimento de identidades em seu aspecto político. Isto porque, ao assegurar tal direito, demais direitos sociais como os educacionais são conquistados em um processo crescente de reconhecimento da necessidade das diferenças no campo da educação e da vida em sociedade.

A partir da ideia de pertencimento cultural e social permeado pelo desenvolvimento linguístico é que há edificação de possibilidades de criação e desenvolvimento da identidade

(QUADROS, 1997). Nesse processo de – fragmentação do indivíduo, identificação sociocultural, reconhecimento identitário e apropriação humana – compreendemos a magnitude que os aspectos psicossociais podem desenvolver em relação à formação humana que abarca a educação e a cultura em contexto gerais, sobretudo no contexto da surdez. A percepção da língua lança mão de identificação cultural, o qual aponta às identidades múltiplas e complexas no sentido de referenciais e situações plurais, que envolvem a (trans)formação de pessoas e, conseqüentemente, de toda a vida em sociedade. Gesser (2009, p. 76-77) aponta que

Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem conseqüências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais. Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca – e é nesse sentido que a linguagem ocupa “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (Vygotsky: 1984).

Nesse sentido, Bauman (2005; 2012) discorre sobre a questão cultural correlacionada à construção de identidades. De acordo com o autor, o – gerar pertencimento – encontra-se atrelado ao contexto líquido, de bases voláteis e inconstantes. No contexto da surdez e em relação à investigação de processos educacionais das pessoas surdas em uma perspectiva que preze pelo desenvolvimento inclusivo, é possível observar uma possibilidade que, quando encarada erroneamente pode representar perigo ao desenvolvimento educacional e apropriação humana dessas pessoas. A constante busca por pertencimento pode ocasionar crise identitária e colocar o “bi” em xeque se sempre vinculado e submetido às imposições ouvintes.

Conforme Bauman (2005), resultante de uma constante negociação, as identidades edificadas através da coexistência de línguas que realizam ligações de universos expõem a necessidade de uma investigação que busque compreender as diferenças que são atenuadas ou mascaradas. Quando relacionamos esse fato à educação das pessoas surdas, cabe-nos indagar o que a constante afirmação de sujeitos bilíngues e biculturais representam a elas, para que seja possível exporem aquilo que acreditam ser necessário e passível de transformação a fim de alcançar um sentido de educação que contemple suas especificidades de maneira plena e inclusiva.

Sendo assim, na seção subsequente refletimos sobre o bilinguismo e a biculturalidade, considerando o que esses aspectos podem representar ao desenvolvimento educacional da pessoa surda, tendo em vista as construções culturais históricas que envolvem

a trajetória educacional e identitária da pessoa surda, bem como os aspectos psicossociais. Assim, possibilidades e desafios são lançados quando indagamos o que foi proposto, o que está sendo desenvolvido e o proporcionar de movimento de reflexão sobre ações aditivas que homologuem, concretizem e viabilizem a constituição de humanidade em sujeitos historicamente marginalizados.

3.3 Identidade Bicultural: sentidos do ser bilíngue-bicultural em âmbitos psicossociais e educacionais, um ideal a ser alcançado ou repensado?

Pensar em Educação Inclusiva da maneira mais efetiva possível envolve questões que ultrapassam o chão de sala de aula. O fazer pedagógico que, desde a formação dos professores, formação de práxis confronta estruturas e ressignifica realidades, entra em um ciclo de tensões entre questões extra e intra educacionais, que o circundam e atravessam. Leis, políticas públicas de governo, políticas públicas de Estado, preconceitos, padrões e ideários hegemônicos são alguns dos fenômenos que transversalizam o âmbito pedagógico e coloca entraves na concretização da educação como justiça social, formação humana e possibilidades de superação de desigualdades.

Tendo em vista as reflexões desenvolvidas na presente investigação, podemos perceber que a educação das pessoas surdas encontra-se em transição de concepções e tendências, na qual a significatividade e representatividade de ter assegurados o direito à cultura e construção de identidade perpassa pelo assegurar do direito humano à educação qualitativa (ONU, 1948), na qual a integralidade do sujeito, seus contextos e sentidos sejam considerados e incluídos nos processos educacionais e de desenvolvimento social. Nesse sentido, construções de múltiplas identidades e culturas, organizações de poder social e saberes instituídos a uns em detrimento de outros, compõem aspectos relativos ao que deve ser considerado nas reflexões sobre a educação das pessoas surdas, alavancando aquilo que elas mesmas consideram relevante e necessário para reconstruir cenários e contextos socioeducacionais.

Desse modo, Skliar (1998) apresenta considerações nas quais repensar educação e aquilo que é ou deixa de ser ideal ao desenvolvimento do ser no contexto da surdez se pauta na investigação do que se aproxima de questões socioculturais e ultrapassa questões metodológicas e/ou didáticas. Assim, Educação Bilíngue e possível constituição bicultural apontam a questões além do contato e convivência “entre línguas” e “entre culturas”, envolvem desconstruções e transformações no sentido de quebra de paradigmas binários e

dualidades (BAUMAN, 2012) que sobrepõe concepções; trata-se da garantia do constante processo de edificação da existência humana e das significações dos fenômenos que cercam cada indivíduo.

Toda ação humana deve ser considerada diante de aspectos ideológicos, discursivos e culturais. Do mesmo modo, a educação deve ser compreendida à situação social dos indivíduos permeados pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que aponta às culturas e identidades constituídas. Dessa forma, as possibilidades e os desafios lançados sobre a educação das pessoas surdas expõe o constante lugar de privilégio/desprivilégio que ideais da língua podem representar, bem como exercícios de poder e relação de dependências impostas por ideologias e assimilações que pressupõem submissão.

A linha tênue entre normatividades culturais ditas como necessárias de serem abordadas em contexto educacional, que expõem informações, partilham conhecimentos historicamente construídos, demonstra que para a pessoa surda a educação ainda reside entre “a regulação da cultura e regulação através da cultura” (HALL, 1997, p. 41) colocando em xeque as constituições, desconstruções e transformações impulsionadas dentro da comunidade que busque atender e envolver especificidades. Diante disso, o bicultural que pressupõe o bilíngue além do aspecto de contato com duas línguas evidencia o debate necessário sobre processos que ainda atravessam a educação das pessoas surdas como apropriação de meio canalizador de normas e valores, padrões e ideais a serem alcançados culturalmente vinculados ao ouvintismo.

Romper a educação como meio de regulamentação representa à comunidade surda um fenômeno que ultrapassa o assegurar da integração; prezar pela inclusão plena constitui apropriação integral e política de desenvolvimento psicossocial, identitário, vivência e participação cultural. Cultura, língua e questões de poder a elas interligadas expõem que pensar a educação das pessoas surdas lança mão de reconhecimento político e social. Sob tais pressupostos, o bicultural expande o que compreendemos como Educação Bilíngue efetiva com desenvolvimento eficaz, atinge questões de garantias legais, inclusivas e humanas, de atribuição de sentido e de si mesmo, do meio social e de sua vida em sociedade.

Nessa perspectiva, podemos compreender a interligação entre os fenômenos linguísticos, culturais e de construção identitária, o que indica a multiplicidade de possibilidades de formação humana relativas à educação no contexto da surdez. Cultura e identidade envolvidas nas práticas educativas são legalmente amparadas pelo direito à formação plena do indivíduo em si e de sua cidadania (BRASIL, 1996). Essa trajetória é permeada pela língua e pelas representações, significados e sentidos atribuídos aos fenômenos

sociais por meio de determinadas formas de discurso. Dessa maneira, identidades culturais e sociais estão vinculadas às possibilidades educacionais e desenvolvimento linguístico à pessoa surda. O bicultural revela a necessidade marcante de repensar não somente metodologias, abordagens e tendências, mas também de ideologias sociopolíticas de representação e poder que estão presentes na não neutralidade do fazer educativo, bem como a indissociabilidade entre o ser singular e social, de fatores psíquicos culturalmente permeados – tendo em vista que a língua constitui fenômenos e fatos em toda sua representação, não somente participa como meios de relato.

Apesar disso, uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais. Isso vai muito além da aprendizagem que nos leva a pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços - por mais importante que seja esta mudança. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a "virada cultural". Fundamentalmente, a "virada cultural" iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo – um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado (HALL, 1997, p. 27-28).

Observamos, então, a inter-relação entre educação, língua, formação humana e social do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY⁹, 2008), sobretudo quando investigamos uma comunidade que possui a língua e suas representações como diferença marcante. Desse modo, a educação das pessoas surdas constitui campo profícuo de investigação por revelar problemáticas sociais profundas; o próprio “bi” em bilinguismo, bicultural e Educação Bilíngue representa necessidade de reflexão, repensar e transformar de significados. Realocar o sentido da surdez das visões clínicas de falta ou de deficiência em relação às diferenças lançam na educação posicionamento de interlocutor de correlações interdependentes que são partícipes da constituição do ideário inclusivo sobre as diferenças em âmbitos educacionais, identitários e sociais.

Diferença como experiência, como relação social, subjetividade e identidade (CARVALHO, 2014) expõe complexos socioculturais que a especificidade linguística e a garantia de direitos cidadãos podem representar ao todo ideário dominante e sua hegemonia.

⁹ Devido à diversidade de grafias disponíveis na literatura referentes ao autor, adotaremos “Vygotsky” pela maior proximidade à grafia original do nome do teórico Lev Semyonovich Vygotsky – com exceção das referências, nas quais serão consideradas as grafias apresentadas nas referentes obras.

Nesse segmento, refletir sobre o bilinguismo e o possível bicultural representa desafio à investigação sobre a educação das pessoas surdas pois

[...] revela-se como um problema atípico para a educação. Além de enfrentar a escola com a existência das diferenças, de outras formas e processos de identidade, de linguagem e de cognição, sugere a necessidade de mudanças profundas e radicais na ideologia e na arquitetura educativas (SKLIAR, 1998, p. 50).

Estudos sobre propostas bilíngues-biculturais em relação às pessoas surdas ainda representam campo recente de investigação no Brasil. Em países como Escandinávia, Suécia, Dinamarca, e outros sul-americanos como Venezuela, Uruguai e Argentina tal questionamento já se faz presente desde antes dos anos de 1980 (KOZLOWSKI, 1995). Pesquisas que investiguem esse tipo de abordagem e suas significações ainda são escassas, o que demonstra a necessidade de exploração dos reflexos resultantes em âmbitos individuais a cada sujeito, em âmbito de significação e transformação educacional e construções sociais, os quais demonstram o constante repensar pelo qual a educação deve ser considerada ao envolver contínuo processo de constituição de sujeitos e suas apropriações culturais, de identidade e humanidade.

Perante a significatividade da educação em relação às diferenças, estudos como o desenvolvido por Dammeyer e Marschark (2016) expõe o fato de que a problemática da desigualdade social, escolar e, conseqüentemente, educacional representa um dos principais fatores que refletem no processo de edificação da pessoa surda e de sua identidade, transpondo a questão da língua envolvidas nesses processos. Fenômenos como direitos linguísticos, relações familiares, contato tardio com a Língua de Sinais causam déficits que expõe falhas e limitações não à pessoa surda, mas em todo o sistema educacional que, por lei, deveria garantir o desenvolvimento pleno dos seres ali envolvidos e participantes.

Considerando os estudos desenvolvidos nos países que já possuem a proposta bilíngue há alguns anos, verificamos que, em média, as pessoas surdas possuem um nível de escolaridade consideravelmente menor que a população ouvinte da mesma localidade. A relação entre os fenômenos da educação, escolaridade e os reflexos desse desenvolvimento na vida social e identitária da pessoa em sua integralidade, expõe que, apesar dos avanços, a educação de pessoas surdas não alcançou desenvolvimento e melhorias tão significativas quanto as possibilidades que apresenta – sobretudo no Brasil, onde esse despertar ocorreu mais tardiamente. Assim, cabe-nos refletir sobre quais fatores, quais os motivos estão associados a esse atraso e constante encontro com barreiras que desafiam o avançar.

Como vimos anteriormente, esses fatores estão intrinsicamente ligados às relações e jogos de poder que o desenvolvimento linguístico e suas representações podem significar em um todo operacional da estrutura dominante ainda presente na sociedade desigual, estratificada, inerte e apática em uma realidade fragmentada. Em situação pandêmica, de distanciamento social e necessidade urgente de estabelecimento de meios para a educação remota instaurada a partir de 2020, a fragilidade do movimento inclusivo em relação às pessoas surdas foi ainda mais exposta – sendo que essa situação tornou ainda mais marcante a realidade que é a tendência de estabelecimentos de formas de educação a distância, alavancada pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Nesta, a comunicação e interação das pessoas surdas com os colegas e até mesmo com os professores compôs desafio de magnitude grandiosa por desvendar uma problemática que, inúmeras vezes, é negligenciada nas práticas educacionais. O desafio da inclusão expôs o fato de a integração ainda sobressair na educação e na sociedade em detrimento do desenvolver inclusivo.

Nessa perspectiva, desenvolver no âmbito da educação práticas que atinjam, de maneira satisfatória, o aspecto bilíngue-bicultural e da identidade das pessoas surdas aponta ao paradoxo existencial do homem moderno, dos limites impostos, discursiva e ideologicamente, em nome de uma liberdade espetacularizada e fragmentada (DEBORD, 2003). Sob essa ótica, impedimentos em defesa de padronização de processos educacionais e sociais não advêm do físico, mas de limites delineados socialmente.

As pessoas surdas possuem as mesmas capacidades, mas, muitas vezes, são negligenciados; o complexo composto pelos desafios e possibilidades da educação das pessoas surdas demonstram que é relevante discutir acesso e desenvolvimento da língua, não de instaurar debates sobre modalidades, mas sim de realização educacional, social, cultural e identitária plenas. É o acesso efetivo e precoce ao desenvolvimento linguístico e suas representações que fundamentam resultados educacionais em geral, não o confronto existencial entre modalidades e culturas (DAMMEYER; MARSCHARK, 2016).

Desse modo, é necessário admitir e desenvolver uma educação dialógica, de transgressão que preze pelo desenvolvimento inclusivo da sociedade – o que, conseqüentemente, lança mão de posição de resistência (HOOKS, 2013). Romper com o não-lugar nos estudos surdos e no desenvolvimento da educação de pessoas surdas aponta que a definição de Educação Bilíngue requer reflexões na práxis educacional em geral, pois, socialmente, a pessoa surda tem sido colocada em lugar entre meios, entre línguas, entre culturas, quando, na verdade, o considerar bilíngue e bicultural na constituição do ser deveria

ser encarado como fator enriquecedor que corresponde a inúmeras novas possibilidades desenvolvimentais de faculdades psicossociais e cognitivas devido ao alavancar de processos mentais desencadeados pelo contato com as diferentes línguas e modalidades.

A apropriação cultural e desenvolvimento da identidade das pessoas surdas podem estar sendo lesadas por exigências que acabam limitando possibilidades educacionais; a surdez como diferença atinge os fundamentos de nossa sociedade e educação, colocando-os em constante movimento de reflexão e questionamento.

Fala-se, hoje, frequentemente de biculturalismo entre surdos ou então usa-se o termo bilinguismo. Minha posição é de que o biculturalismo e o bilinguismo mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ela fosse incômoda. As posições bicultural e bilingual mantêm o surdo pelo meio. (...) Por outro lado, é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições do poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural (PERLIN, 2005, p. 56-57).

Nesse sentido, a promoção do biculturalismo e identidade bicultural no âmbito da educação das pessoas surdas deve ser compreendida como um fato em vez de condição. Eagleton (2011) corrobora com esse entendimento ao afirmar que a relação identidade, cultura, comunidade não compõe contrastes e interlocuções simples, mas sim um processo de compartilhamento que demonstra a necessidade existencial humana de constituição de identidades complexas – no sentido de multirreferenciais, não estáticas e universais. O fenômeno educacional, então, deve considerar o fato inegável de que há cruzamento de identidades sociais e autoidentidades – sobretudo no contexto da surdez aqui investigado e a especificidade da diferença linguística – sob a ótica de que todas as culturas e processos educacionais estão em constante envolvimento, não estão isolados e constituem identidades heterogêneas.

Compreender o bilíngue em âmbitos educacionais e sociais significa entender o bicultural ser inseparável de tal desenvolvimento. A aquisição e desenvolvimento da língua não podem ser apreendidos como movimento isolado, mas que se faz interpelado por fenômenos culturais (SLOMSKI, 2010). Tensões entre língua, cultura e identidades expõem apreensões que permeiam o legal, o real e o ideal a ser desenvolvido. A perspectiva sobre o bicultural no aspecto educacional que afeta diretamente a constituição humana e identitária das pessoas surdas aponta ao fato de necessidade de estudos e pesquisas para avanço da filosofia inclusiva, na formação de professores e da práxis educacional que vem sendo desenvolvida e defendida na atualidade.

Nesse sentido, o bilinguismo e o bicultural devem ser considerados pontos de partida para o desenvolvimento da Educação Bilíngue plena. Considerar esses aspectos no âmago da educação das pessoas surdas significa considerar e respeitar suas formas de existência e de experiência. Para que seja possível alavancar o desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional, social, econômico, entre outras tantas possibilidades que o fenômeno da educação pode representar, o desafio da existência humana e do reconhecimento singular do eu no meio social aponta ao necessário questionamento de – se a formação da integralidade da pessoa está sendo prezada pela educação, tanto quanto os múltiplos referenciais que são partícipes da constituição, apropriação humana e do ser político em toda sua representatividade.

Diferenças como tipos de abordagens educacionais, suporte linguístico, habilidades de fala desenvolvidas ou não, habilidades de uso da Língua de Sinais, tipos de programas escolares, comunidade escolar, habilidades de linguagem da família, gênero, situação socioeconômica, sexualidade, dentre inúmeros outros aspectos são fatores que também afetam diretamente resultados educacionais de pessoas surdas. Além da questão da comunicação específica da pessoa surda, os fenômenos sociais são aspectos que influenciam diretamente na criação ou inibição de possibilidades à essas pessoas; se enxergar, se ver no mundo, reconhecer seu lugar nele e apropriar-se desse mundo requer movimento de quebra de paradigmas e estruturas de poder que compõem um processo danoso a quem, além de apropriar-se de conhecimentos e desenvolver-se, precisa se preocupar com a aceitação e reconhecimento social dessa apropriação. Esse reconhecimento – que deveria ocorrer de maneira orgânica e natural – transpassa o reconhecimento das identidades surdas e de sua formação bilíngue-bicultural.

Desigualdades sociais em diversas esferas ainda são um dos principais fatores que postergam desigualdades educacionais. Dammeyer e Marschark (2016) desenvolveram um estudo para avaliar o nível de escolaridade entre adultos surdos que participaram de programas bilíngues-biculturais cujo resultado expôs que, do mais alto ao mais baixo, tal nível compõe escala decrescente de ouvinte > surdo bilíngue-bicultural > surdo não bilíngue-bicultural. Esse estudo desvela aquilo que ainda necessita de maior atenção devido à magnitude e complexidade que refletir sobre a educação dos surdos representa.

Essa pesquisa expõe que, mesmo com o bilinguismo, não foram superadas as desigualdades entre as conquistas da comunidade surda e da comunidade ouvinte. Maiores habilidades de linguagem representaram maiores proporções em nível educacional e social (DAMMEYER; MARSCHARK, 2016). Desse modo, o fenômeno da língua é o primeiro fator que deve ser indagado na investigação e edificação da educação das pessoas surdas com

finalidade de garantia de desenvolvimento humano, cultural e identitário, mas é apenas um deles. É a partir dela que questões como as que investigamos neste estudo são desenroladas com possibilidades e desafios a serem desenvolvidos.

Nesse sentido, o desenvolvimento bilíngue-bicultural partícipe da construção educacional e identitária da pessoa surda precisa ser repensado no sentido de edificar uma educação que envolva especificidades humanas e os contextos sociais nos quais são desenrolados, pois o reconhecimento da constituição de identidades biculturais é o “pontapé” necessário para desencadear possibilidades ainda limitadas na educação das pessoas surdas. Sob essa perspectiva, o bilíngue-bicultural representa possibilidades, mas também expõe que ainda são necessários maiores desenvolvimentos sociais para que a educação e formação das pessoas surdas seja assegurada em sua integralidade.

A biculturalidade ainda se constitui como um fenômeno a ser desenvolvido no Brasil para expandir e alavancar os sentidos da Educação Bilíngue, mas também é fator expositor de necessidades atribuídas a contextos sociais diversos que precisam ser levados em conta no desenvolvimento da Educação Inclusiva em sua integralidade. No contexto internacional, conforme Dammeyer e Marschark (2016), o bilíngue-bicultural é um passo importante, mas não solução para todas as lacunas.

A comparação do nível de escolaridade da população surda na Dinamarca com o da população ouvinte revelou várias diferenças significativas de interesse. Tanto os surdos cuja escolaridade ocorreu durante a programação de educação bilíngue-bicultural para crianças na Dinamarca quanto aqueles cuja escolaridade era anterior a esse período apresentaram níveis de escolaridade significativamente mais baixos em comparação com a população ouvinte. Este achado está de acordo com estudos anteriores nos Estados Unidos (Barnartt & Christiansen, 1996; MacLeod-Gallinger, 1992), Finlândia (Jarvelin et al., 1997), Reino Unido (Richardson, 2001) e Suécia (Rydberg et al., 2009). O nível educacional da amostra que experimentou programação educacional bilíngue-bicultural foi superior ao da outra amostra, mas comparando o aumento da audição com a população geral não houve diferenças significativas. Este achado está de acordo com o estudo sueco de Rydberg et al. (2009). A abordagem bilíngue-bicultural na educação de surdos, portanto, não fechou a lacuna de escolaridade para surdos na Dinamarca mais do que na Suécia (DAMMEYER; MARSCHARK, 2016, p. 398, tradução própria).

O desenvolvimento bilíngue-bicultural em âmbitos educacionais, sociais e identitários deve ser reconhecido como possibilidade de avanço. Sua efetiva consideração e desenvolvimento nos programas educacionais aponta a um investimento em longo prazo que precisa ser realizado para significatividade relevante na superação de possíveis desafios linguísticos e culturais no contexto da educação das pessoas surdas diante das bases ouvintistas que nela ainda imperam.

Vemos um movimento errôneo no Brasil com falta de investimento em locais que deveriam receber mais atenção, porém acabam sendo negligenciados e colocados à margem. O reconhecimento da Educação Bilíngue no país tem significado ainda mais amplo quando o encaramos como início do movimento de repensar e refletir sobre a educação que corresponde às diferenças e os impactos reais que língua, cultura e identidade podem representar à formação de cidadãos com sua humanidade plena assegurada.

O paradoxo da linguagem oral-auditiva continuar sendo um expoente “superior” quando se discute a relação entre língua e desenvolvimento social, reafirma e ratifica a necessidade de tornar o legal real, de concretizar movimento de reflexão que resulte em transformações práticas na práxis de formação de professores, de sistemas educacionais, processos educativos, de metodologias, abordagens e construções curriculares em geral, a fim de assegurar o direito à educação que corrobore com a finalidade fundamental desse fenômeno, que é de formação humana que reconheça culturas e identidades.

O desenvolvimento e concretização do movimento da Educação Inclusiva expõe o fato de que a surdez – assim como as diversas diferenças – não precisa de cura e sim de humanidade. O movimento da inclusão aponta que aperfeiçoar a educação corrobora com a construção de uma sociedade mais humana, em um mundo melhor para se viver, no qual a integralidade das pessoas seja assegurada acima de questões socioeconômicas e a manutenção de poderes. Ao relacionarmos tal reflexão à conjuntura da educação das pessoas surdas podemos observar que esse movimento perpassa pela compreensão da necessidade de considerar processos comunicacionais e as línguas neles envolvidas como fenômenos aditivos e ativos (QUADROS, 2015), dinâmicos e culturais assim como os seres envolvidos em toda sua subjetividade e complexidade.

A compreensão e desenvolvimento do conceito educacional do que é ser bicultural e bilíngue aponta diretamente ao simples fato de desvelar a necessidade de respeito à diferentes formas de existência e de entender o mundo. O fenômeno bilíngue-bicultural às pessoas surdas representa um inter-relação entre contextos e variáveis que interligam aspectos linguísticos, políticos, culturais e sociais; do mesmo modo, o desenvolvimento educacional relacionado às questões linguísticas de primeira e segunda línguas expõe uma flexibilidade cognitiva que deve ser considerada no desenvolver da correlação entre língua, cultura e identidade, sobretudo no âmbito da surdez (ORTIZ-PREUSS, 2019).

Ao investigarmos questões correlacionadas de maneira dialógica e interdependentes como os fenômenos de formação cultural identitária que correspondem a relações permeadas pelo fenômeno da língua, na conjuntura da educação das pessoas surdas, podemos

compreender pressupostos partícipes dos fundamentos dos processos educativos como a ideia da constituição humana e de sua identidade como indivíduo e como ser social dar-se em relações com o outro (VYGOTSKY, 2007). Dessa forma, o bicultural no desenvolvimento educacional das pessoas surdas, na garantia de direitos linguísticos e na constituição identitária da pessoa surda envolve compreensão da língua “intermediadora de” e “permeada por” processos culturais participa de uma dinâmica histórica de constituição humana em desenvolvimento e funcionamento psicossociais.

Ou seja, o biológico e o cultural são proposições inseparáveis na humanização do sujeito e de seu desenvolvimento educacional, cognitivo e psicológico, sendo esses processos realizados por meio da aquisição e desenvolvimento da linguagem, a qual, para as pessoas surdas, representa não apenas internalização de signos, mas internalização de sentidos, experiências e externalização de forma de existência diante do complexo de estruturas sociais nas quais estão envolvidos desde o nascimento ao “renascimento” com a descoberta da surdez e no correlacionar das percepções de mundo que passam a apropriar-se dando forma à sua identidade pessoal e social.

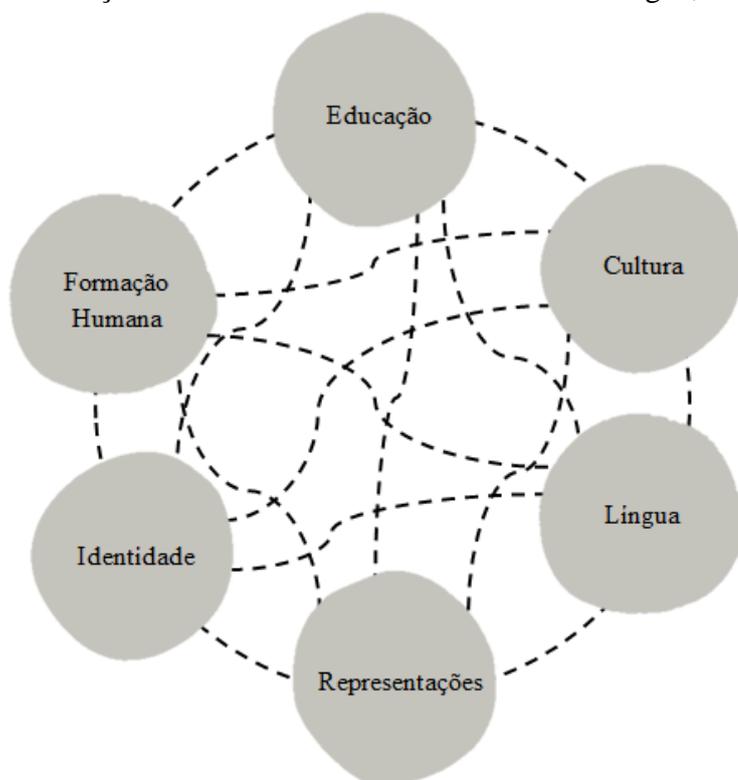
Sob essa perspectiva, o desenvolvimento educacional e identitário do ser humano é construído por uma perspectiva histórica que expõe movimento e correlação de aspectos sociais e estruturas organizacionais de poder que afetam a fundamentação e criação de possibilidades sobre a ideia de mediação que as especificidades podem representar – como é o caso da língua às pessoas surdas. Diante da ótica sociointeracionista de Vygotsky (2007), pensar o bicultural e o bilíngue na educação e a formação das pessoas surdas transpõe a ideia de educação voltada ao acesso e atinge a relação entre sujeito/conhecimento e construção/representações. Sob tais pressupostos, a língua e linguagem operacionalizam sistemas simbólicos culturalmente construídos.

Ao refletirmos sobre educação das pessoas surdas, os fenômenos do bilinguismo e do bicultural expõe o necessário envolvimento de aspectos culturais para a formação integral dos sujeitos. Por meio da língua interpelada, edificada e transformada pela cultura, sistemas de representação e sentidos são relacionados à realidade social dos indivíduos, o que pode – ou não – compor uma educação mais significativa e efetiva. Os sistemas simbólicos que a língua carrega interlocuciona a interpretação de experiências às situações diversas da vida em sociedade.

Desse modo, podemos ilustrar um processo cíclico, contínuo, dinâmico, em constante movimento que expõe a magnitude da significação que a defesa ao direito à Língua

de Sinais, à Cultura Surda e à Identidade Surda tem no desenvolvimento da educação para as pessoas nela envolvidas.

Figura 1 – Correlação de movimento de fenômenos como língua, cultura e formação



Fonte: elaboração própria, 2022.

Podemos, então, observar que investigar a educação das pessoas surdas e a identidade bicultural lança mão de exploração e compreensão dos impactos que formas de experiências interpeladas pela aquisição e desenvolvimento da linguagem em suas manifestações práticas e de representação é parte constituinte da ontogênese do que é educação, do que é ser humano e como constituem-se identificações e manifestações socioculturais. É possível constatar o fato dialógico dos fenômenos representados na figura 1 na constituição identitária singular e dos processos educacionais e sociais em geral não ocorrerem de maneira positivista, sucessiva e linear, mas de modo inter-relacional e dinâmico, no qual a ordem dos fatores não compõe elementos fixos, mas de coexistência, formação e transformação.

A figura 1 representa uma tentativa de mostrar que existe o link entre esses fenômenos, que nenhum pode ser considerado, desenvolvido sem o outro, um afeta o outro em uma relação dialógica de partilhas e intercomunicações. Não podemos encará-los separadamente ou de modo fragmentado como observamos no cotidiano educativo de muitas

realidades brasileiras. Essa articulação nos possibilita perceber a inclusão das pessoas surdas de modo mais orgânico e sistêmico.

A vida social, vida escolar, a família e tantas outras instituições sociais contribuem para a concretização da finalidade fundamental da educação, que é a formação humana. O bilíngue-bicultural é um tema muito complexo por sua amplitude e não linearidade. Um fenômeno lança mão de outro. São muitos aspectos ainda não resolvidos, como a questão da língua e a família nos processos educacionais que precisam ser desvelados a fim de expor uma série de desigualdades que afetam a formação da pessoa surda. A figura 1 nos auxilia ao expor lacunas por meio da reflexão sobre os fenômenos investigados e as representações da realidade.

Quando colocamos em movimento de reflexão o fenômeno da educação, sobretudo em relação à surdez como experiência e diferença, colocamos em movimento fenômenos culturalmente constituídos que resultam em universos de significados instituídos através da língua. Compreendendo o signo, a palavra, a língua e a linguagem como parte central da formação de conceitos e funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 2008) podemos compreender o ciclo de formação do social, da identidade e significatividade da língua nesses processos.

Diante disso, o bilíngue-bicultural refere-se ao respeito às formas de funcionamento psicológicos, cognitivos, formas de existência e reconhecimento deste. O Bilinguismo – como apresentado anteriormente – aponta à coexistência de duas ou mais línguas, não de uma em detrimento à outra, mas do “multi” integrado, isto é, do plural em constante troca, compartilhamento de elementos e situações que colaboram ao desenvolvimento das línguas e dos sujeitos. Nessa perspectiva, o bicultural encontra-se além do sentido de existir e significar entre culturas, entre significados e representações; refere-se à coexistência desses fenômenos como fundantes basilares da constituição da pessoa surda, partícipes da construção de sua essência e apropriação humana – na qual os processos de educação são componentes ímpares.

Sob esse entendimento, discutir a necessidade de uma educação, cultura e identidade bicultural no contexto da surdez ancora-se na necessidade e direito que ultrapassa o fato da construção bilíngue estar além do aspecto linguístico puro, do contato sem plena apropriação, desenvolvimento e inclusão pedagógica. Sendo assim, as conceituações investigadas referentes à cultura e sua relevância para a educação das pessoas surdas mostra que ao discutir a Cultura e Identidades Surdas, em específico o bilíngue-bicultural, é perpassado de modo orgânico e natural.

Considerando cultura como construção social de significações, parte e partícipe da constituição social e identitária do sujeito, como expressão da essência do ser humano, de suas diferenciações e especificidades, de seu caráter político, como identidade, transpassadas e transformadas por sistemas de comunicação (MELLO, 2009; LARAIA, 2001; GEERTZ, 2008; BAUMAN, 2012; CERTEAU, 1995; EAGLETON, 2011) constatamos o fato inegável de que a educação no contexto da surdez ainda precisa de investimentos a longo prazo que ratifique o que é ser surdo, que ancore sua existência fundamentada em fenômenos e experiências próprias da pessoa surda. O “bi” no contexto da educação das pessoas surdas precisa ser deslocado de significação do “entre” ao “além”.

Perante a isso e aos fenômenos investigados nas subseções anteriores, podemos ratificar as considerações de Quadros (2015) que expõe como passível e carece de maiores reflexões, correlacionando os fenômenos investigados sobre o bilíngue-bicultural quando corrobora com a significatividade e representatividade da Língua de Sinais e seus sentidos às pessoas surdas e a construção histórica de seus sentidos. De acordo com a autora, diversos aspectos precisam ser considerados na especificidade educacional das pessoas surdas para efetivação da inclusão, pois

Os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução. O significado disso vai além da questão puramente linguística. Situa-se no, sim, no campo político. Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de autoafirmação. (...) a certeza dos limites existentes nas fronteiras entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes possibilitará um equilíbrio nas relações de poder e de possibilidades de negociação. Isso reflete os espaços possíveis que as línguas podem ocupar na educação dos surdos, passando a consolidar um bilinguismo aditivo, um bilinguismo autorizado e fortalecido (QUADROS, 2015, p. 193-194).

Diante as reflexões teórico-conceituais apresentadas, é pertinente investigação da concretização dos fenômenos na história de vida de pessoas surdas narradas por elas mesmas. Apesar de todo esforço, estudos e pesquisas acadêmicas desenvolvidas, quem pode e precisa expor o que considera essencial à um desenvolvimento educacional e social mais inclusivo a fim de superação de desigualdades é a própria pessoa surda.

Nesse sentido, nas próximas seções, apresentamos uma investigação das práxis pedagógica refletidas nas histórias de vida de pessoas surdas, tendo em vista a relevância e significatividade da Língua de Sinais no âmbito da educação e a representação do bilíngue-bicultural em todo esse processo. Desse modo, compreender a correlação entre língua, cultura e identidade lança mão de uma investigação empírica das possibilidades e desafios que os

desdobramentos desses fenômenos podem representar à comunidade surda que, historicamente, tem lutado e resistido em prol da superação de desigualdades e de reconhecimento das suas formas de existência.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES, PERSPETIVAS E SENTIDOS POSSÍVEIS

Desenvolver pesquisa, sobretudo em educação, significa constante movimento de reflexão e resistência. Reflexão sobre sentidos, organização, estruturas, formação docente e discente; resistência em superar imposições ideológicas, hegemonias, assegurar e defender a finalidade fundamental de formação humana em detrimento de inúmeros outros fenômenos que circundam e atravessam o fazer educacional. Sob essa perspectiva, a educação das pessoas surdas é um tema que, historicamente, aborda complexidade, passando por significativos debates e envolvendo grandes alterações em termos de uma conquista progressiva de direitos.

Perante a investigação de um tema, de uma área, que ainda são territórios de disputas, é necessário discorrer sobre os percursos traçados e percorridos ao longo da pesquisa. Marcar o fluxo e os passos adotados para o desenvolvimento teórico, conceitual, investigativo, empírico e analítico nos auxilia à compreensão daquilo que defendemos, da relevância de pensarmos a educação das pessoas surdas – e a educação em âmbito geral – como um complexo relacional de fenômenos sociais, culturais e identitários, o que nos revela a amplitude que a pesquisa científica possui por abordar, refletir e expor aquilo que foi alcançado, mas, principalmente, problemáticas a serem superadas em um processo cíclico de reflexões, superações e avanços.

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico realizado ao longo da pesquisa, evidenciando a ideia do todo a fim de delinear os passos desenvolvidos na análise dos dados empíricos narrativos. Logo, o estudo procura defender os métodos adotados sob uma perspectiva crítica, que contribua com a investigação proposta e para o avanço da pesquisa científica em educação. Ao questionarmos o incentivo e os investimentos lançados ao avanço da pesquisa científica estamos refletindo sobre quais são as prioridades do nosso país e qual perspectiva está sendo edificada.

Sendo assim, lançamos mão de uma exposição reflexiva e crítica sobre o percurso metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa acerca do estudo bibliográfico realizado, dos aspectos qualitativos e fenomenológicos nos quais nos fundamentamos a fim de ancorarmos a investigação narrativa com análise hermenêutica dos fatos empíricos coletados – os quais apresentamos na seção subsequente.

4.1 O espaço da investigação bibliográfica: uma visão crítica

É possível perceber que ao pensarmos sobre educação estamos explorando um objeto do conhecimento suscetível a diferentes problemáticas, contextos e abordagens. Esse fato possibilita que a pesquisa em educação não se reduza a práticas aplicáveis, mas sim em ampliação perante problematização entre o teórico e a realidade (a práxis) em movimento de constante construção científica. O fluxo do desenrolar da pesquisa científica compõe aspecto fundamentador e revelador da perspectiva defendida e das possíveis respostas quando traçados o problema e objetivos investigados.

Ancorados em esferas sociais, científicas e pessoais, o tema bilíngue-bicultural na educação de pessoas surdas ainda compõe campo novo na investigação científica. Nele, termos e abordagens ainda se encontram fragmentados e precisam ser “costurados” diante da complexidade dos fenômenos que o envolvem, os quais ainda possuem inúmeras lacunas que não foram preenchidas – como analisamos nas seções teóricas anteriores. Do ponto de vista da ciência, o campo da Cultura Surda e da Biculturalidade envolvem conceitos que precisam de maior atenção em relação à articulação desses fenômenos e o que os perpassam.

Tendo isso em vista, a pesquisa bibliográfica ocupa um espaço significativo quando colocamos em questão fenômenos relacionados à educação de pessoas surdas em um processo de afunilamento que expõe a dialogia dos fenômenos investigados que desaguam na formação, transformação e compreensão da educação e das ciências humanas como um todo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica compõe espaço do desenvolvimento do fazer científico em geral e dos estudos e pesquisas brasileiras.

Gil (2002) evidencia a relevância de considerarmos e destacarmos a pesquisa bibliográfica no percurso metodológico desenvolvido quando afirma que pesquisa é demandada diante de insuficiência de informações sobre determinado problema, ou perante informações desordenadas, fragmentadas que precisam de estudos para possibilitar interlocuções adequadas a tal situação. A pesquisa bibliográfica, portanto, é aquela que se desenvolve baseada em materiais elaborados e acumulados ao longo da história da pesquisa científica e da construção do conhecimento, por meio de livros, artigos científicos, teses, dissertações, documentos, entre outros, por veículos impressos e *online*.

Perante a complexidade conceitual dos aspectos abrangidos neste estudo, tomamos a pesquisa bibliográfica como ponto de partida devido ao fato de ainda existir certa fragmentação dos fenômenos com os quais dialogamos e investigamos ao longo da pesquisa. Tendo em vista o inter-relacionar conceitual, histórico e sociocultural do investigado,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

A diferença entre opinião e ciência se encontra na antítese entre a episteme (saber sistematizado) e a doxa. Refletir sobre a relação entre a consistência epistemológica na pesquisa em educação aponta à necessidade de tentarmos sair da aparência e atingirmos a essência. Nesse sentido, tal reflexão nos leva à compreensão dos contextos que perpassamos para ser possível o desenvolvimento de uma pesquisa coerente – tanto em âmbitos teóricos, quanto de relação com a sociedade e sua realidade. Sob esse entendimento, dispusemos da pesquisa bibliográfica a fim de aprimorar e contribuir com os conhecimentos elaborados como primeiro passo para a fundamentação teórica conceitual basilar à investigação empírica.

A pesquisa bibliográfica realizada nos ancorou na defesa da relevância da investigação desenvolvida, da necessidade de pesquisas sobre o tema que transpassa a construção da educação das pessoas surdas e de uma sociedade mais inclusiva. E, ainda, colaborou desde a definição temática, elaboração do problema e traçar dos objetivos a pesquisa bibliográfica fundamentou a metodologia lançada no desenvolvimento de todo o estudo.

Sob o entendimento que na pesquisa bibliográfica há levantamento crítico da elaboração acadêmico-científica para desenvolver, atualizar e contribuir com o avanço dos estudos e conhecimentos, seus procedimentos se fundamentam em leitura e análise sistematizada de materiais bibliográficos. Para tanto, a revisão de literatura, levantamento bibliográfico, aprofundamento e ampliação do levantamento, seleção de fontes, fichamentos, análise e interpretação (GIL, 2002) foram as etapas desenvolvidas durante o estudo bibliográfico que apresentamos nesta pesquisa.

Vale ressaltar que epistemologia se refere ao estudo dos conhecimentos já produzidos, os caminhos percorridos à compreensão da realidade. Nesse sentido, Triviños (1987) corrobora ao expor que a pesquisa bibliográfica é promissora à pesquisa e avanço dos estudos científicos, pois

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais,

as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação. E como dizem Seltiz et alii, a revisão permitirá descobrir as ligações do assunto que lhe interessa com outros problemas, o que, sem dúvida alguma, ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

Nessa perspectiva, refletir sobre recursos humanos, materiais e financeiros requeridos ao desenvolvimento de uma pesquisa científica se faz necessário diante das dificuldades ainda existentes em relação à garantia de acesso a materiais, ao incentivo à permanência investigativa e apoio à rigorosidade que reflete nas possibilidades de concretização no campo empírico das pesquisas no Brasil. Tal reflexão expõe o comprometimento com a pesquisa e com o desenvolvimento da educação que podemos observar em âmbito nacional.

Esse movimento de “garimpo” de materiais para a elaboração do estudo bibliográfico desenvolvido expôs uma fragilidade emergente quanto ao campo de pesquisa na educação do Brasil. Realizamos a seleção desses materiais por meio de leituras acumulativas, buscas *online* e aquisição de veículos (livros e plataformas *online*) que ainda se apresentam escassos diante da necessidade de avanços na educação nacional.

Parte dos materiais bibliográficos analisados foram provenientes de aquisições anteriores ao início do processo de pesquisa, durante caminhada acadêmica. Outra parte foi proveniente de sites e plataformas que disponibilizaram acesso gratuito de materiais *online*. Já outra parcela da bibliografia – a maior parte – foi proveniente de aquisição própria que, neste caso em específico, possui apoio da Fundação de Amparo da Pesquisa no Estado de Goiás (FAPEG).

Esse movimento de busca demonstrou que, atualmente não temos investimentos suficientes em bibliotecas e apoio em plataformas que assegurem o desenvolvimento acadêmico-científico e educacional em geral da população brasileira, o que expõe a escassez de investimentos destinados ao avanço e desenvolvimento da educação. O acesso a materiais impressos, às bases internacionais de dados e algumas nacionais é disponibilizado somente por meios financeiros, o que acaba dificultando o acesso e permanência qualitativa de grande parte da população que não possui situação socioeconômica suficiente para ir além de questões de sobrevivência.

O estudo bibliográfico valioso para o avanço da educação e da pesquisa científica tem esbarrado na falta de apoio e investimentos necessários para a garantia de acessibilidade; banco de dados, plataformas e instituições encontram entraves quanto à possibilidade de

manter bases tão necessárias para o diálogo teórico, conceitual e bibliográfico construído ao longo do tempo com o avançar da pesquisa.

Consideramos relevante, então, o registro da necessidade iminente de investimentos em bibliotecas, de que sejam estabelecidas medidas que promovam as bases de dados, em vínculos com banco de dados internacionais e apoiem a democratização de materiais e possibilidade de desenvolvimento do conhecimento científico e social. É necessário que se melhore a gestão dessas bases, de maneira a refletir diretamente no desenvolvimento educacional da população e toda a vida em sociedade apoiada no desenvolvimento humano científico. Falar em inclusão esbarra em um todo de acesso, permanência e de democratização da educação.

A coerência entre o desenvolvimento epistemológico, sua clareza e finalidade científica, além do respeito aos limites encontrados com rigor teórico e metodológico demonstra que tal relação ultrapassa questões técnicas. São princípios subjetivos que produzem conhecimentos e reflexos objetivos sobre determinados objetos e como tal produção afeta e impacta contextos.

Diante disso, é possível compreender que tal relação corresponde ao fazer científico com rigorosidade conceitual e metodológica, clareza e significatividade aos sujeitos envolvidos – sobretudo quando falamos de pesquisa em educação. Assim, por meio das etapas desenvolvidas, buscamos contribuir para a continuação da pesquisa e sua relação com a vida em sociedade, sua significatividade científica e social, afinal a abordagem epistemológica funciona como um exercício de vigilância permanente. “[...] Isto é, para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano” (GAMBOA, 2012, p. 67).

Considerando a pesquisa bibliográfica como via de interpretação coerente também das questões sociais propostas, como procedimento racional, como possibilidades explicativas de tal lógica, como fundamentos aos processos de reflexão, indaga a coerência teórica, epistemológica e metodológica que coloca em questão inúmeros aspectos que ainda precisam ser amplamente investigados e discutidos quando almejamos o avanço da pesquisa em educação, da formação de educadores, pesquisadores que contribuam tanto para a construção do cenário da pós-graduação brasileira quanto para a defesa da finalidade primária e primordial da educação: a de formação humana. Esse fazer coerente atribui legitimidade a estudos que inúmeras vezes são subestimados perante a sociedade brasileira que, constantemente, tem colocado a educação em segundo plano – sobretudo quando investigamos campos de resistência como o da inclusão e da educação das pessoas surdas.

Com olhar sensível em relação ao debate que envolve a necessidade da produção científica atender ao critério de coerência teórica, epistemológica e metodológica, podemos observar questões históricas e políticas que permeiam as mais diversas problemáticas pesquisadas em contextos de totalidade para realização de pesquisas coerentes e desenvolvimento da educação em aspecto qualitativo.

Posto isso, traçamos e conceituamos o percurso metodológico desenvolvido neste estudo para apresentar e fundamentar a análise crítica dos dados empíricos narrados, a fim de identificar os possíveis reflexos da Educação Bilíngue e o aspecto bicultural nas histórias de vidas das pessoas surdas. Evidenciamos, então, o delineamento subsequente à pesquisa bibliográfica desenvolvida que fundamentou as bases epistemológicas, a coleta e análise de dados que contribuíram para o desvelar de problemáticas que envolvem a educação das pessoas surdas, apropriação e desenvolvimento linguístico, sua formação cultural e identitária, ou seja, sua formação humana.

4.2 Delineamento metodológico: contextualizando o campo, os sujeitos e o tipo de investigação qualitativa

Ao fomentar reflexões como as que apresentamos neste estudo estamos indagando, além do fazer epistemológico, quais são os objetivos de desenvolvimento da educação e da pesquisa em educação na atualidade, por que fazê-las, quais seus sentidos, suas relações com a realidade, funções sociais e como nossas concepções influenciam a construção de ações micro que reverberam em um cenário macro de possibilidades sociais. A pesquisa constitui sentido quando possibilita relação com a realidade por meio de processos de construção de conhecimentos, de problematização dessa realidade e movimento do pensamento (SEVERINO, 2012). Diante disso, assumimos a pesquisa enquanto práxis, pois nos apropriar de tal concepção de desenvolvimento aponta a qual concepção de educação estamos defendendo.

Segundo Gatti (2010, p. 09), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”; conhecimento este, situado e vinculado a critérios e contextos. Ao pensarmos em pesquisa em educação, cultura, língua e identidade tal questão mostra-se ainda mais abrangente em função da educação ser ponto de partida e de chegada deste estudo, por ser um “fato-processo” (GATTI, 2010) que envolve diversas relações e aspectos da sociedade expondo que a significação e função social da pesquisa científica extrapolam questões puramente fatuais.

Pensar sobre educação, apropriação e desenvolvimento humano, identitário e sociocultural demonstra como a análise de processos históricos de construção podem contribuir para a compreensão das atuais conjunturas da educação de pessoas surdas no país – bem como em relação à diversidade e diferença em geral – de sua gênese à estruturação prática.

Não é possível isolar a educação de seu contexto social, político e cultural; sua natureza exige diálogo com outros saberes e conhecimentos. Desse modo, a função social da produção da pesquisa científica se encontra na problemática da busca por compreendermos qual educação está sendo gerida atualmente e suas resultantes socioculturais, individuais e coletivas, se é operacional ou emancipatória. Desse modo, pautamo-nos em sentido crítico de compreensão dessa realidade, de seus elementos e fenômenos.

A tentativa de sair da aparência e atingir a essência aponta à abstração do fato de que desenvolver estudos que permeiam o fazer humano – como propomos em relação à educação e formação de pessoas surdas – se liga à gênese do *orthos logos*, não correspondendo apenas às normas e parâmetros estruturais, além da questão ética envolvida. Ela faz parte do caráter do ser e de sua constante e interminável busca pela reta razão, pelo sentido da existência humana – o que nos remete ao que apresentamos anteriormente sobre a constituição humana permeada pela cultura, identidades e a educação nesses processos sociais. Pensar o fazer científico deve estar ancorado na subjetividade humana além da objetividade textual¹⁰, realizada perante caráter crítico, no sentido de abstração de significado, representatividade e potencial de transformação.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa teórica e empírica que defendemos requer constante reflexão de sua relevância, do porquê, para quê, para quem está sendo construída. É preciso sair do micro (pesquisador-objeto) e pensar em seus impactos e contribuições em âmbito macro (vida em sociedade). Portanto, refletir sobre a abordagem lançada às reflexões em perspectiva da práxis reverbera no indagar da finalidade – como *thelos*, como caminho a ser percorrido e fim – ao qual estão sendo desenvolvidas, como compromisso social que almeje contribuições reais, como atos políticos, sobretudo quando investigamos campo de resistência como é a educação das pessoas surdas e sua especificidade comunicacional. Afinal, é à humanidade que cada um tem que prestar contas (SEVERINO, 1986).

¹⁰ Compreendemos texto como todas as diferentes formas de expressão, emissão, recepção de uma mensagem. Sejam elas escritas, faladas, sinalizadas, documentadas, entre outras.

Gamboa (2012) aponta que a pesquisa é uma dinâmica entre problemas e suas investigações, entre perguntas e respostas (teorias e métodos). Como, então, desenvolver uma pesquisa coerente que utilize aspectos investigativos que atendam as necessidades apresentadas na exploração de tal dinâmica? É neste contexto que se encontra a necessidade de definição e exposição do delineamento metodológico adotado neste estudo, bem como suas relações com as abordagens teóricas e empíricas defendidas. Nesse contexto, é importante destacar que nos fundamentamos na pesquisa qualitativa e fenomenológica por meio de abordagem com o tipo de pesquisa narrativa e análise hermenêutica.

A preocupação em definir e expor o delineamento metodológico que ancorou este estudo empírico corresponde ao objetivo fundamental do fazer pesquisa científica em educação, que é o de investigação e compreensão da realidade e do ser humano, assumindo – enquanto práxis – suas resultantes na vida em sociedade, com cuidado com o “sincretismo metodológico” o qual se desenrola na clareza da investigação.

Posto isto, por meio da abordagem qualitativa desenvolvida, podemos observar que fenômenos sociais – sobretudo em educação – são constituídos por experiências marcadas por práticas culturais e políticas. Desse modo, verificamos que tipos diversos de experiências apontam a formas diferentes de encarar a realidade. Quando associamos essa perspectiva com a educação de pessoas surdas, podemos evidenciar que dentro do contexto da surdez é possível demonstrar variadas formas de experienciar o social e se ver nesse meio. Através das narrativas, constatamos a diversidade cultural que expõe o paradoxo da vida humana; neste a diversidade de perspectivas e o partilhar de desafios e possibilidades demonstraram que o campo da educação das pessoas surdas em aspectos linguísticos e culturais afetam a construção das identidades surdas em sua fundamentação humana, em sua essência que transpõe experiências.

À vista disso, a perspectiva de pesquisa qualitativa em educação ganha destaque quando pretendemos superar o dilema quanti-quali e relacioná-lo na busca de resultantes qualitativos e reflexos desses na realidade social e educacional. Assim, privilegiamos o ambiente natural, obtenção de dados predominantemente descritivos, com maior preocupação em relação ao processo de exposição do que com o “produto” final dela (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Isto porque, o significado atribuído aos fenômenos vivenciados pelos participantes é fundamental para a compreensão daquilo que é vivenciado por eles e a possível associação ao contexto geral da educação de pessoas surdas.

Temos, então, o significado como preocupação central e essencial no desenvolvimento ancorado na abordagem qualitativa; pois, os significados “manifestam-se

através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam” (TRIVIÑOS, 1987, p. 127). Sob essa ótica, aproximamo-nos da investigação pautada na fenomenologia, na qual experiências são desveladas e transformadas em conhecimento diante dos sentidos atribuídos nesse processo investigativo, existencial e de formas de representação da realidade.

Entendemos fenomenologia como o estudo dos fenômenos desde objetos a fatos da realidade (PETRELLI, 2004). Assim, como ponto de partida, compreendemos a necessidade de descrever o objeto de pesquisa e a realidade, como tentativa de sair da aparência e desvelar a essência desse significado. Tendo em vista uma redução fenomenológica, conduzimos este estudo como busca do conhecimento das essências, como *epoché*, fundamentada na suspensão momentânea de aspectos pré-concebidos, como hipóteses, expectativas, pré-conceitos, dentre outros.

Compreendendo o fenômeno como manifestação da realidade em seu contexto maior de relações, percebemos a dimensão sensível relacionada à aproximação fenomenológica. Nesta, o olhar, a escuta, o agir sensíveis apontam a uma abordagem em que a surdez é entendida como diferença ontológica, que deve ser valorizada na construção da realidade por desvelar possibilidades infinitas de existência. Petrelli (2004) corrobora com essa perspectiva ao expor a transição de percepções sobre deficiência como “falta de” à perspectiva de experiência, significado e representação da realidade. Assim, fatos são constituídos por diálogo constante e total de significados culturalmente instituídos e experienciados de maneiras diversas.

Em um processo de desvelamento espaço-temporal contextualizado, compreendemos que a educação de pessoas surdas expõe que a construção de fatos é culturalmente transposta e a manifestação destes compõem objetos da realidade, aqui objetos de estudo. Desse modo, fatos/fenômenos podem ser entendidos como manifestações dessa realidade de ordem ontológica; sendo assim, “[...] fenomenológico é todo procedimento metodológico que, partindo dos fenômenos, nos conduz ao conhecimento das essências. Das aparências às essências dos fatos, isso é Fenomenologia” (PETRELLI, 2004, p. 16).

Perante tais pressupostos, quando indagamos questões relacionadas à edificação humana, de sua identidade e existência, estamos investigando a atribuição de significado a essa existência – que se desenrola nos fenômenos culturais e linguísticos, como no contexto de especificidade da surdez.

Investigar a realidade nos aspectos físicos, palpáveis (do que é exposto) psíquicos (como é visto e entendido) e culturais (como se manifestam) compõe aquilo que objetivamos

no desenvolvimento deste estudo teórico-empírico para verificação das possíveis contribuições da Educação Bilíngue e do aspecto bicultural à formação humana, educacional e social das pessoas surdas. Investigar e identificar esses aspectos nas falas de pessoas surdas apoia-se no fato da abordagem fenomenológica se preocupar com a compreensão de relações constantes e significativas, para atingirmos a compreensão, além do fato em si, de um conjunto de fatos que se desenrolam em compreensão da realidade (PETRELLI, 2004).

Tendo em vista a constituição humana, de existência do ser, de suas manifestações e formas de experiência, desenvolvemos um estudo teórico e empírico que defende a tese de que por meio da expressão de experiências é possível investigar processos de formação. Em conformidade com Petrelli (2004, p. 41-42), sob tais aspectos, por meio da pesquisa estamos “procurando, sempre e em tudo, um significado”, um sentido; e, podemos compreender modos de representação, identificação, construção de culturas e de pessoas, processos esses permeados pela educação e pela língua.

Em cenário dinâmico, de fazer humano em toda sua subjetividade, consideramos a educação como processo orgânico, que se forma e transforma em consonância com os novos fenômenos a ela correlacionados, devido ao fato inegável da constante construção e modificação de concepções sobre sentidos de homem, educação e sociedade. As investigações qualitativas fenomenológicas utilizam-se de modos, de possibilidades e de meios para observar e entender a razão humana. E, a partir dessa subjetividade, busca compreender de maneira objetiva e, concomitantemente, as objetividades manifestas de formas subjetivas. Essa perspectiva expõe desafios de estudos que envolvem questões identitárias e culturais na atualidade social e educacional, o que abre possibilidades de exploração da transição paulatina defendida de visão e posicionamento em relação à surdez: de deficiência a fenômeno cultural e forma de experiência.

Entendendo as diferenças como experiência, como relação dialógica de fenômenos sociais, como identidade e subjetividade permeadas por processos linguísticos e culturais, percebemos uma necessidade de exposição de perspectiva própria do pesquisado, de atribuir vez a quem muito é investigado, mas ainda precisa de escuta atenta para compreender o que vai além das questões pedagógicas envolvidas na educação. Ouvir as mãos que utilizam da Língua de Sinais para se formar e formar o mundo que o rodeia pode representar novas possibilidades de abstrair aquilo que necessita de maior atenção, de transpor o ponto focal da relação professor-aluno nos processos educacionais.

Desse modo, encaramos não apenas como parte de tais processos, mas também como partícipe, sujeito de “composição”, “produto” e produtor do que é colocado em prática no

cotidiano educacional. Neste, aspectos culturais, linguísticos, políticos, socioeconômicos, pedagógicos, curriculares, dentre inúmeros outros fenômenos envolvidos na educação que também necessitam de outras investigações, são inter-relacionados e materializados na vida dos sujeitos.

À vista disso, percebemos nas falas dos participantes a possibilidade de exposição daquilo que necessita de melhorias, de afunilar o que precisa ser melhorado em contextos macro e micro de fazer educação. Nesse âmbito, observamos a exposição e análise de histórias de vida de pessoas surdas como oportunidade de expandir a compreensão sobre os processos educacionais, culturais e identitários interligados em sentidos e representações da comunidade surda. Clandinin e Connelly (2015, p. 48) nos auxiliam ao afirmarem que:

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais.

Para esta pesquisa, coletamos e analisamos narrativas de histórias de vida de três pessoas surdas, com relatos de experiência educacional e social, sua relação com a Língua de Sinais, Cultura Surda e Educação Bilíngue contribuintes à constituição de sua identidade como sujeito e comunidade. Preocupamo-nos com o aprofundamento na situação estudada para a compreensão do fenômeno da educação de pessoas surdas envolvidas em toda uma conjuntura social.

Posto isso, o presente estudo aproxima-se da fenomenologia por buscar descrição, interpretação e reflexão de fenômenos além dos perceptíveis sensorialmente, por atribuir fala ao envolvido da situação estudada e lançar mão de escuta e olhar sensíveis em tal processo; assim, realizamos a interpretação do meio social através da consciência dos participantes fundamentada em suas experiências de vida (GIL, 2019).

Sobre esse aspecto, a pesquisa narrativa oportunizou uma expressão ainda não vivenciada pela maioria dos participantes. Além do desvelar fenomenológico, o tipo de estudo desenvolvido permitiu o extravasar no processo de exposição que revela acontecimentos, situações e contexto que foram importantes a essas pessoas que influenciaram diretamente a constituição de suas trajetórias de vida e oportunidades sociais. Desse modo, além de proporcionar compreensão da historicidade do indivíduo em relação a si mesmo ao favorecer

a reflexão acerca de quem é, da cultura e fatores que contribuíram para construção identitária, podemos afirmar que:

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sóciohistóricos específicos nos quais as biografias se enraízam. (...) Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 196).

Para desenvolver a metodologia de pesquisa narrativa contamos com participação de 03 (três) pessoas surdas maiores de 18 (dezoito) anos. Selecionamos os voluntários sem nos preocupar com as causas e grau de surdez, nível de escolaridade ou situação socioeconômica, tendo como base apenas o perfil de oportunidade de contato com a Língua de Sinais e com a comunidade surda por períodos variados de tempo quanti e qualitativos.

Nosso foco essencial se ancorou na questão de formação cultural e identitária dos participantes em relação à Língua de Sinais e suas contribuições, em aspectos sociais os quais, conseqüentemente, acarretam questões educacionais de acesso (ou não) à escola e demais espaços de formação. Essa abordagem permitiu reflexão sobre as vivências da comunidade surda ao longo dos anos em âmbitos social e educacional, apontando superações já alcançadas, mas também mudanças necessárias ao levar em consideração os preconceitos ainda sofridos e a constante necessidade de ratificação e garantia de direitos políticos, culturais e identitários.

Pautamo-nos na pesquisa narrativa pela oportunidade gerada de compreensão das inúmeras formas de existência e experiência humana dentro da dinâmica da vida e da subjetividade humana, além do fato inegável que o fazer educacional está intrinsecamente ligado ao fazer social e às histórias de vida de seus agentes envolvidos. Assim, pesquisa narrativa em educação proporciona estudo das histórias de vida, das experiências que precisam estar presentes ao refletirmos sobre transformações para a constituição e garantia de uma educação de qualidade para todos em suas diversas especificidades.

A narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. (...) experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.27).

As narrativas que coletamos para a pesquisa são de pessoas surdas que tiveram suas histórias em relação ao convívio social e à trajetória educacional – em suas diversas

instituições como escola, família, dentre outros espaços – marcados por desafios e superações anteriores e posteriores à aprovação da Lei de Libras (BRASIL, 2002) e suas reflexões como no decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e atuais conquistas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) com a Lei nº 14.191, a qual promulgou o reconhecimento da Educação Bilíngue para os surdos (BRASIL, 2021). Desse modo, com foco na história de vida dos participantes, preservamos suas identidades e eles foram descritos como Participante A (PA), Participante B (PB) e Participante C (PC).

A pesquisa ofereceu risco mínimo aos participantes e envolvidos – em âmbitos psicológicos, intelectuais, emocionais e físicos. Devido ao cenário pandêmico de 2020 que se desenrolou até os dias atuais, e, considerando que realizamos a coleta de dados dentro desse cenário, para facilitar a logística aos participantes que residiam em cidades variadas, abrimos possibilidade para que as narrativas acontecessem por meios eletrônicos, à distância. Então, para a garantia de segurança e escolha dos envolvidos de realizar a participação presencial ou virtual, lançamos mão da utilização de ambiente virtual para o contato com os envolvidos e apresentação da proposta. Por meio de aplicativo de mensagem realizamos a primeira abordagem e contato pesquisadora-participantes; por meio deste, todos os participantes escolheram fazer suas narrativas por meio virtual devido à melhor logística de locomoção e encaixe de tempo.

Dessa forma, utilizamos a plataforma *Google Meet* como meio de realização de videochamadas pelo endereço eletrônico <<https://meet.google.com/rtp-ehwh-xcf>>, no qual há possibilidade de fazer reuniões gravadas mediante autorização dos participantes. A abordagem via *Whats App* (para comunicação e agendamento com os narradores) e o desenvolvimento via *Google Meet* foram feitos somente após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Os participantes foram informados e esclarecidos sobre eventuais dúvidas quanto à realização de todas as etapas da pesquisa. E, antes de iniciar a coleta apresentamos os termos de compromisso, de consentimento, da garantia de seus direitos assegurados, sobre o acesso aos documentos, bem como o arquivamento das gravações em um período de 05 (cinco) anos, as quais serão descartadas posteriormente.

Para a garantia de segurança dos participantes da pesquisa em ambiente virtual, seguimos todas as recomendações elencadas pela Comissão de Ética em Pesquisa no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021), o qual aponta orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (submissão de protocolos, contatos virtuais, transferência e armazenamento de dados, documentos tramitados). Consideramos e adotamos os termos de segurança e privacidade para os usuários

assegurados pela plataforma de reunião *Google Meet* durante todo o período das narrativas. Além disso, os documentos de compromisso dos pesquisadores e os necessários para consentimento pelo participante foram enviados e recebidos por remetente e destinatário únicos via e-mail (remetente da pesquisadora responsável <isacris2507@gmail.com> e destinatário único do participante). Esses documentos ficaram salvos em drive para acesso e consulta livre pelo participante, disponibilizado em drive no endereço eletrônico <<https://drive.google.com/drive/folders/1hGdmIoE-jeLrFA0G0erBByjsI3vefrMQ?usp=sharing>>. Após realização, análises das narrativas e conclusão da pesquisa, todos os arquivos foram retirados de plataformas digitais *online* para garantia de segurança e privacidade dos participantes e serão armazenados em dispositivos externos (*Hard Drive*) durante 05 (cinco) anos e, posteriormente, descartados.

Para minimizar prejuízos aos participantes, garantimos e asseguramos o anonimato, a liberdade de escolha dos meios para realização das narrativas – virtuais ou presenciais –, de escolha entre participar ou não das narrativas. Assim, evidenciamos que a participação na pesquisa possui caráter voluntário sem requerer questões financeiras. Para proceder com as entrevistas, garantimos a participação de uma intérprete – à qual nos referimos pelo descritor Profissional Intérprete (PI), a fim de preservação de sua identidade – para auxílio na etapa de coleta de dados a fim de não serem necessárias interrupções para anotações no momento das narrativas que acabam prejudicando a fluidez das falas, além da possibilidade de desistência em qualquer momento sem causar prejuízo ao participante.

A partir do entendimento da pesquisa narrativa associada à teoria da experiência dewleiana por Clandinin e Connelly (2015), compreendemos que essa é uma tipologia que, no campo da educação, possibilita compreensões e interpretações de diferentes nuances dos fenômenos, principalmente, pela característica simbiótica e simbólica da educação e da vida humana. Nesse sentido, a compreensão da experiência como história vivida, é fundamental para o desenvolvimento das narrativas e sequentes investigações de fenômenos sociais.

Sob essa perspectiva, observam-se certos traços que suscitam sensibilização, assimilação, exposições e possibilidades interpretativas as quais caracterizam a pesquisa narrativa como fundamental à “construção da noção de coletivo” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194) ao encarar o fenômeno de outra forma (contexto espaço-temporal e histórico-social). O tipo narrativo oportuniza compreensão de fenômenos educacionais e sociais mediante resultantes experiências, ou seja, demonstra que o fazer pesquisa, educação e os processos culturais envolvidos fundamentam-se na existência humana, suas transformações e reflexões na história de vida das pessoas.

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. A narrativa é modo de representar e entender a experiência, sobretudo quando investigamos as diferenças – ainda mais expostas e desveladas pela exposição que acentua a utilização de modalidades e línguas diversas nas quais são expostas perspectivas culturais e políticas como ocorreu com a utilização da Libras nas narrativas.

A principal forma de desenvolvimento em tal método constitui-se pela escuta e observação atenta, sem imposição de qualquer tipo de interferência na narrativa por considerar a linguagem e exposição espontâneas reveladoras. O processo narrativo considera a implicação dos sujeitos envolvidos em uma série de contextos e acontecimentos dos quais emergem ao longo das exposições que atingem dimensão objetiva, descritiva e observacional mediante neutralidade e abandono de pressupostos (MUYLAERT *et al.*, 2014). Nesse segmento, além do verbalizado pelos participantes também consideramos fatores relevantes aos aspectos paralinguísticos - tom de voz, ritmo da fala, entonação, feições, o silêncio, entre outros.

Sob essa perspectiva, elencamos os seguintes passos como principais fases na etapa de coleta das narrativas, mediadas por uma pergunta gerativa central e posteriores passos de análises e interpretações pelo pesquisador:

Quadro 3 – Principais fases da entrevista narrativa

Fases	Procedimentos sugeridos	Procedimentos realizados
Preparação	Exploração do campo e formulação de questões gerativas.	Estudo bibliográfico, delineamento metodológico, formulação de questões gerativas, aproximação com o campo e narradores voluntários.
Iniciação	Definição do tópico inicial para narração.	Leitura de termos de responsabilidade e consentimento. Apresentação da intérprete, explicação da presença dela (para auxílio no cumprimento de não interrupções e opção linguística do participante). Apresentação dos objetivos e problema da pesquisa como tópico inicial (pergunta principal).
Narração central	Narração do participante e escuta sensível do pesquisador sem interrupções ou encorajamentos verbais, somente paralinguísticos. Aguardar por sinais de finalização.	Narração do pesquisado e escuta sensível da pesquisadora. Realização de anotações sem interrupções ou encorajamentos verbais, somente paralinguísticos.
Fase de perguntas	Rever possíveis aspectos nas questões gerativas para atingir perguntas imanentes, mas sem discutir ou atribuir juízos de valor e opiniões.	Revisão das perguntas gerativas para conferência de possíveis aspectos não abordados pelo narrador em sua história de vida que teve como base a pergunta-problema principal da pesquisa. Perguntas e respostas diretamente feitas entre pesquisadora-narrador.

Fala conclusiva	Realizada depois de finalizadas as gravações, na qual o pesquisador poderá emitir perguntas como “por quê” e fazer anotações em seguida.	Interação livre entre pesquisadora, participante e intérprete. Agradecimentos aos participantes e pedido de fala final dos participantes (abertura para exposição livre, a critério do narrador).
-----------------	--	---

Fonte: elaboração própria com dados baseados em Muylaert *et al.* (2014).

Após a etapa de escuta, realizamos a análise interpretativa do material coletado, o que, de acordo com Muylaert *et al.* (2014, p. 196) “[...] ainda representa um desafio aos pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos. (...) não há intenção de esgotar as possibilidades de análise, mas sim de realizar uma análise no sentido de abrir os sentidos”. Por conseguinte, alguns delineamentos podem ser elencados como básicos nas formas de desenvolvimentos da análise interpretativa das narrativas, tais como a transcrição das narrativas, separação do conteúdo “concreto/científico/racional” daqueles percebidos como puramente subjetivos, organização de trajetórias - levando em consideração os dois aspectos anteriormente apontados -, agrupamento e comparação de trajetórias individuais a fim de estabelecimento de diferenças e semelhanças entre os casos para constituição de aspectos coletivos.

Por meio da fala livre dos participantes sobre suas experiências, sem interrupções ou questionamentos ou julgamentos, o estudo realizado não se limitou a um roteiro direto pré-estabelecido. Para isso, utilizamos perguntas gerativas que propiciaram o fluir natural das narrações as quais afloram fatos, situações e acontecimentos marcantes nas experiências dos participantes, bem como em aspectos que exponham elementos que contribuíram para a construção de suas identidades e culturas, principalmente sobre a relação língua-educação. Dessa maneira, após a coleta de dados narrativos com os participantes, transcrevemos e organizamos o material para avançarmos à etapa de interpretação e análise dos dados por meio da hermenêutica dialética teorizada por Minayo (2014) e Minayo, Deslandes e Gomes (2009).

Para proceder com as análises e a interpretação dos dados, realizamos a partir dos sentidos que os sujeitos elaboram e expõem em suas construções discursivas, combinando-os à compreensão frente às relações paradoxais que os constituem e aos contextos sócio-históricos por lógica dialética. Hermenêutica é um termo advindo do grego – *hermeneuein* – que aponta ao sentido de interpretar, traduzir a fim de levar à compreensão. Por meio da etimologia da palavra, podemos entender que a lógica e exercício da hermenêutica não corresponde apenas ao ato de transmissão por meio da linguagem, mas, sobretudo, à sua interpretação, de destacar o trajeto de interlocuções entre o que foi dito e o que foi entendido.

Por compreender a intenção do ato de narrar, de expor, bem como as representações nela transpostas frente à construção e atribuição de significados que carregam aspectos socioculturais, é possível entender por meio da hermenêutica que há muito, tanto no que é dito quanto no não dito. Os sentidos colocados nas palavras, nos sinais dos narradores ratificam o fato de que somos resultados e agentes dos processos educacionais, culturais, históricos e sociais; assim, quando um fato é dito por um sujeito, compreendemos que nesse ato estão contidos contextos tanto individuais quanto coletivos, em conjuntura histórica e cultural.

Desse modo, é por meio da língua e suas diversas manifestações na linguagem que nos entendemos como seres humanos, com existência sempre em movimento. É necessária uma investigação de como são entendidas formas de compreensão do mundo. Ou seja, dentro de um contexto, como nos entendemos frente à realidade, suas significações e como isso afeta a edificação de identidades. A análise hermenêutica pode representar meios reveladores de contextos em seus diversos aspectos, pois a fala é meio privilegiado de possibilidade de expor condições de vida, expressar valores e crenças, além de “[...] ter a magia de transmitir por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 64).

A interpretação, então, relaciona estruturas de significantes às estruturas sociais. Assim, a compreensão de textos e contextos aponta ao estabelecimento de relações para atingir certa conclusão, isto é, utilizamos de lógica fundamentada na dialética. Sob essa ótica, a hermenêutica dialética dialoga entre interpretação e compreensão de sentidos à crítica dos mesmos. A partir da compreensão de Minayo (2014) e Minayo, Deslandes e Gomes (2009) seguimos as seguintes etapas para análise investigativa crítica das narrativas coletadas: i) leitura compreensiva do campo, contexto sócio-histórico do grupo, marcos teóricos fundamentais para execução da análise, identificação de temas-chaves; ii) encontro com os fatos empíricos, encontro com ideias explícitas e implícitas, apreensão de categorias analíticas e categorias operacionais; iii) articulação de sentidos mais amplos, ordenação e classificação das categorias e dados por meio de leituras horizontais, transversais, análise final e elaboração do relatório.

Logo, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, fenomenológica, narrativa e análise hermenêutica dialética, identificamos as interlocuções entre os fenômenos da cultura, educação e língua nos processos de constituição da pessoa surda, de apropriação humana e identitária, de relação dialógica e movimento que aponta diretamente à necessária reflexão de como as representações culturais e linguísticas da comunidade surda estão – ou

não – sendo respeitadas e abraçadas nos processos educativos. Minayo (2014) nos auxilia na compreensão de tal necessidade de análise ao teorizar que

[...] o exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a linguagem como um veículo de comunicação e de dificuldade de comunicação, pois seus significantes, com significados aparentemente iguais para todos, escondem e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade. Uma análise compreensiva ancorada na hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes, são condicionados por tal momento histórico e por isso, podem ter simultaneamente interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem. (...) Enquanto a hermenêutica busca as bases dos consensos e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação (MINAYO, 2014, p. 347-348).

Face ao exposto, ir além do aparente fundamenta-se no sentido de ouvir o que não foi dito, daquilo demonstrado por meios paralinguísticos a processos semióticos expostos e percebidos pela sensibilidade de escuta, olhar e sinalizar atentos que compreendem na educação possibilidade de fazer humano, cultural e identitário, mas que ainda corresponde a desafios a serem superados.

Dessa maneira, na próxima seção evidenciamos as análises resultantes da coleta das narrativas das pessoas surdas participantes, as quais contribuíram imensamente para a ratificação do teoricamente defendido, abriram horizontes e perspectivas através de suas histórias, expuseram subjetividades e objetividades. Essas narrativas foram fundamentais para o alcance do objetivo de entendermos se há relevância efetiva da Educação Bilíngue no desenvolvimento das pessoas nela envolvidas, além de proporcionar superação de barreiras comunicacionais e culturais. Assim, buscamos compreensão crítica sobre os desdobramentos e contribuições relativas à Educação Bilíngue e o aspecto da Identidade Bicultural na educação de pessoas surdas.

5 EDUCAÇÃO BILÍNGUE-BICULTURAL: LIMITES E POSSIBILIDADES À INCLUSÃO, UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Desde o momento de desenvolvimento fetal, do nascimento, crescimento ao longo de toda a vida somos compostos de transformações. O constante movimento que viver significa abrange muito mais que aspectos físicos; somos complexos de fenômenos biológicos, sociológicos, culturais e históricos que são parte e partícipes de nosso desenvolvimento como seres humanos. O eterno devir e o desafio da existência abarcados nas seções anteriores nos ancoram apontando à necessidade de aprofundamento do estudo em âmbito praxiológico, que exponha o fato de sermos seres complexos constituídos por complexos socioculturais.

O fenômeno da educação por si representa campo de resistência, de disputa, desafios e possibilidades. Quando a contextualizamos a fim de colaborar com a concretização da inclusão, do trabalho e desenvolvimento apoiado nas diferenças – sobretudo com uma especificidade como a comunicacional na educação das pessoas surdas, que carrega sentido de representações socioculturais e identitárias – colocamos em xeque toda estrutura que a suporta, com situações ainda repletas de desigualdades e necessidade de constante luta por respeito ao direito de se afirmar e identificar, de existir.

Após a apresentação das seções teóricas desta pesquisa, desenvolvemos uma investigação empírica a partir de narrativas a fim de destacar criticamente a relação dialógica entre língua, cultura e identidade na educação de pessoas surdas e os avanços ainda necessários para que sejam assegurados os direitos fundamentais dessas pessoas de maneira plena. Isto posto, iniciamos essa seção com um aprofundamento sobre o perfil dos narradores, evidenciando suas contribuições a fim de emergir unidades de sentido que foram basilares em suas histórias de vida, corroborando com a tese defendida de inter-relação, intersecção e transposição dos fenômenos sociais, culturais com a constituição humana das pessoas surdas permeadas pela educação e especificidade linguística, o ser bilíngue-bicultural.

5.1 Língua, educação e histórias de vida: análise de narrativas e emersão de sentidos

Quem sou e o que represento no mundo? Como cheguei até aqui e quais foram os fatores decisivos que me levaram a ser quem sou? Questionar nossa existência, o porquê dela e qual o significado disso é um movimento necessário e importante da natureza humana. Necessário porque nos auxilia na compreensão do contexto social em que vivemos e dos fenômenos que o formam; assim, nos ancora em indagar práticas e identificar possíveis

melhoras, possíveis evoluções materiais, físicas, ideológicas e atitudinais. Importante porque nos fundamenta na expansão de sentidos existenciais que transpõe sobrevivência às formas de vida, a viver.

Muitos são os questionamentos que emergem do movimento de pensamento que circunda e transpassa a educação como fazer humano. Mais que certezas, a pesquisa científica – sobretudo em educação – é meio de percepção de possibilidades e desafios que precisam de atenção para tornar viável desvelar problemáticas que continuam a serem perpetuadas diante de realidades desiguais, capacitistas e preconceituosas. Garantir direitos fundamentais, linguísticos, de escolhas, de emancipação e autonomia, fortalece o pensar da educação das pessoas surdas como complexos socioculturais na qual ressignificar o “bi” mais expõe sobre a sociedade com suas certezas infundadas do que sobre uma especificidade da comunidade surda.

É a pessoa surda quem vivencia e tem consciência do que ela precisa para que sua vida seja plenamente respeitada, sua existência e suas manifestações sejam reafirmadas, pois grande parte da comunidade convive em espaços dominados pelo ouvintismo em diversos contextos sociais. O que precisamos para viabilizar e alavancar a inclusão da pessoa surda e de todas que possuem especificidades e enfrentam desafios é desvelar, evidenciar e expor a necessidade de reflexão sobre a exclusão no contexto de toda a vida em sociedade.

Esse movimento ainda “engatinha” na pesquisa científica em educação, justamente por atribuir responsabilidades a todos os envolvidos nos processos educacionais e sociais, principalmente relacionados à inclusão. O desconforto promovido pela tentativa hegemônica e normalizadora mostra que a garantia e efetivação de direitos que constituem a Educação Inclusiva ultrapassam tensões entre legal e real e atingem instancias culturais e de apropriação humana; afinal “nem sempre o que os ouvintes acham que é bom para os surdos realmente é [...]” (VILHALVA, 2014, p. 21).

Através das contribuições coletadas, para as quais utilizamos o tipo de metodologia de pesquisa narrativa, tornamos palpável a ideia defendida em relação à educação das pessoas surdas estar ancorada em fenômenos de reconhecimento cultural, linguístico e identitário. Analisar dados daqueles que se dispuseram a participar com perspectiva de contribuir para o avanço e continuidade de evolução, de superação de desafios e tornar possível conquistas à comunidade surda atribui responsabilidade à toda a sociedade em questionar nossas próprias ações em relação aos impasses que nós mesmos colocamos almejando satisfazer traços individualistas desenvolvidos ao longo da evolução humana mediante representações irreais da realidade, de ideais utópicos a serem alcançados.

Tendo consciência dos fenômenos antepostos, atingimos a etapa de análise dos dados obtidos por meio da narração de três pessoas surdas voluntárias. É relevante destacarmos que chegar ao “endereço” de pessoas dispostas a participar de pesquisas científicas tem constituído desafios e barreiras acentuadas pela escassez de apoio à educação como possibilidade de avanço e de permear mudanças. O descaso que a educação como um todo tem enfrentado vem refletindo na disposição das pessoas em terem suas vidas expostas sem concretização de transformações apontadas como necessárias. É um movimento paulatino, que requer investimento à longo prazo, mas que precisa refletir em contribuições à comunidade daqueles que se dispuseram. Assim, é viável pensar em avanço da educação, da inclusão e em transformações de vidas.

À vista disso, o perfil dos narradores condiz com o esperar de Paulo Freire. Os participantes aceitaram contribuir tendo a perspectiva de auxiliar no processo de conquistas e superação de desafios à comunidade surda, por meio do compartilhamento de informações e abertura a novas possibilidades que estudos científicos podem representar. Como contextualizado anteriormente, o interesse pelo tema da educação de pessoas surdas, em específico pelo bilíngue-bicultural, teve início juntamente com minha caminhada acadêmica como estudante, educadora e pesquisadora.

Assim sendo, pude ter contato com pessoas importantíssimas que desenvolvem trabalhos significativos que contribuem no avanço da garantia de direitos à educação das pessoas surdas e assistência familiar, social em geral. Por meio de um curso de formação continuada de Libras, a convivência em ambiente bilíngue, de aquisição e desenvolvimento da LS permeou o contato com ambientes nos quais havia mais presença de pessoas surdas.

Nesse contexto, pude ter o contato com possíveis participantes viabilizado através dessa instituição, seus funcionários, educadores e estudantes que faziam parte da comunidade surda. Diante dessa proximidade, a proposta da pesquisa foi apresentada às responsáveis pelos trabalhos desenvolvidos na instituição a fim de contextualizar o que seria proposto diretamente aos possíveis narradores. Feito isso, apresentamos a proposta de participação por meio de narrativas de histórias de vida às pessoas surdas que despertaram interesse em contribuir, pois tiveram oportunidade de vivenciar contextos tanto bilíngues quanto ouvintistas, buscando desenvolvimento com a Libras e contato o Português perante a realidade social que vivenciavam. Desse modo, a discussão do tema bilíngue-bicultural chamou a atenção de algumas pessoas para as quais foi encaminhado o contato da pesquisadora para abordagem, aproximação e proposta mais direta.

Dessa forma, duas das pessoas (PA e PB) que manifestaram interesse continuaram a manter contato e decidiram contribuir com suas narrações. As demais pessoas se abstiveram por escolha própria e por ainda enfrentarem questões de resistência quanto ao questionamento exposto de terem seus dados coletados, de reservar tempo para a contribuição, se colocarem em possível situação delicada psicologicamente, de terem suas energias apropriadas sem devido retorno – o que foi assegurado eticamente pela pesquisadora em todo processo de abordagem e aproximação, mas que ainda carrega resistência devido a contextos socioeducacionais (PERLIN, 2005).

Com o objetivo de cruzamento de testemunhos para a obtenção de núcleos comuns (BERTAUX, 2010), a busca por pelo menos mais um participante teve continuidade. Por oportunidade situacional, colegas de caminhada acadêmica tiveram contato com outra pessoa surda que trabalha informalmente, sendo uma de suas ocupações os sinaleiros goianos. Tal pessoa (PC) ativa politicamente na luta pelos direitos das pessoas surdas se dispôs a contribuir com a narrativa de sua história de vida prontamente. Diante do interesse, voluntariado e contribuição de três pessoas surdas prosseguimos à etapa de coleta e análise das narrativas.

Torna-se, então, relevante compreender o perfil dos três narradores, com dados que eles mesmos se dispuseram a oferecer, a fim de contextualizar e ancorar a análise desenvolvida, sua interpretação e compreensão.

Quadro 4 – Contextualização do perfil dos narradores

	1	2	3
Descritores	Participante A (PA)	Participante B (PB)	Participante C (PC)
Idade	26 anos	27 anos	35 anos
Contexto e causas da surdez	Nascido ouvinte, teve perda auditiva depois de quadro de meningite com 01 ano de idade. Possui surdez profunda.	Nascido ouvinte, teve perda auditiva com causa genética ainda desconhecida até surdez profunda alcançada aos 05 anos de idade.	Nascido ouvinte, teve perda auditiva até alcançar surdez profunda aos 07 anos, causa desconhecida.
Primeira abordagem com a descoberta da surdez	Abordagem médica, indicação e começo de tratamento com fonoaudiólogo (que durou pouco tempo devido dificuldade, desconforto e opção pela Língua de Sinais).	Abordagem médica, indicação e começo de tratamento com fonoaudiólogo (que durou pouco tempo devido dificuldade, desconforto e opção pela Língua de Sinais).	Abordagem médica (não especificou as etapas).
Opção linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira língua: Libras. - Segunda língua: Português grafado (considera domínio inicial). - Possui implante coclear, mas opta por não utilizar. - Pouca noção de 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira língua: Libras. - Segunda língua: Português grafado (considera domínio inicial). - Não implantado, não aparelhado e não oralizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira língua: Libras. - Segunda língua: Português grafado (considera bom domínio). - Aparelhado (uso esporádico) e oralizado (único participante que escolheu oralizar durante

	oralização.		sua narrativa).
Nível de escolaridade	Curso superior completo (Letras-Libras).	Curso superior incompleto (cursando Letras-Tradução).	Ensino médio completo.
Ocupação	Organizador de sacolas em fábrica de familiares, professor de Libras na igreja.	Estoquista em loja de sapatos.	Trabalho informal, vive de “bicos”.
Primeiro contato com a Libras	Primeiro contato com a Libras através da mãe que iniciou curso de LS. Depois em contato com outros surdos.	Primeiro contato com a Libras aos sete anos por meio de uma professora.	Primeiro contato com a Libras em uma associação de surdos.
Contato com Educação Bilíngue	Teve contato com as duas experiências, com ambientes bilíngues e não bilíngues ao longo da escolarização.	Teve contato com as duas experiências com ambientes bilíngues e não bilíngues. Educação Bilíngue somente nos anos iniciais de escolarização e depois já no curso superior.	Teve contato com as duas experiências com ambientes bilíngues e não bilíngues. Primeiro contato com a Educação Bilíngue em uma instituição de associação de surdos já na pré-adolescência.
Reconhecimento identitário	Identifica-se com a Cultura Surda e Identidade Surda.	Identifica-se com a Cultura Surda e Identidade Surda.	Identifica-se com a Cultura Surda e Identidade Surda.
O Bicultural	Conhece o termo e o aceita. Aponta necessidade de ressignificação.	Não conhecia o termo em específico, mas corrobora com as ideias que carrega e sua ressignificação.	Conhece o termo e o aceita. Aponta necessidade de ressignificação.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Traçados os perfis dos participantes para uma contextualização geral, mediante contribuição individual dos narradores, foi possível transversalizar suas participações até chegarmos a unidades de sentido comuns, no sentido de compartilhadas, importantes à investigação proposta. Esse movimento de cruzar horizontes (BERTAUX, 2010) nos ancora no entendimento da metodologia narrativa como viabilizadora de estudos que abarcam experiências. Educação é constituída por formas diversas de experiência, sendo assim, por meio de análise compreensiva das narrativas coletadas traçamos dimensões socioculturais que participam da constituição de existências.

Existências individuais reorientam-se e reorientam existências em conjunturas socioculturais. Assim, “relacionando-se vários testemunhos sobre experiência vivida de uma mesma situação social, por exemplo, será possível superar suas singularidades para alcançar, por construção progressiva, uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação” (BERTAUX, 2010, p. 48). Nesse sentido, a metodologia narrativa e análise compreensiva hermenêutica dos dados nos orienta a colocar em evidência nuances presente e constituintes dos processos sociais, culturais, linguísticos e educacionais, revelando

e ratificando a perspectiva discutida de uma inter-relação de fenômenos que dialogam e afetam diretamente a constituição da identidade dos sujeitos e suas conjunturas sociais.

Sob a ótica hermenêutica-dialética, o percurso da análise das contribuições das narrativas deu-se diante do desafio de organização e obtenção de dados científicos que superem a não neutralidade e subjetividade humana. À vista disso, partindo de âmbito teórico para a compreensão da empiria, Minayo (2014) evidencia a possibilidade de realização de uma interpretação que se aproxima da realidade. Afinal, esse movimento circular, “que vai do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, que busca as riquezas do particular e do geral é o que se pode chamar, parafraseando Marx (1973), ‘o concreto pensado’” (MINAYO, 2014, p. 258-259).

Após a etapa de contato e desenvolvimento das contribuições narrativas, a etapa de ordenação foi realizada através de um mapeamento sistemático dos dados por meio de transcrição das gravações audiovisuais. Deste, obtivemos extenso material, no qual é importante destacar que foram respeitadas as falas dos participantes¹¹, sem realização de interferências nas informações, a fim de rigor ético, científico, bem como para assegurar direitos linguísticos de todos os envolvidos.

Prosseguimos com a etapa de ordenação das informações por meio da leitura sensível e atenta com objetivo de delinear uma perspectiva geral das narrativas, levando em consideração o contexto sociocultural da surdez. Posteriormente, realizamos uma leitura mais minuciosa a fim de identificar informações que foram colocadas como mais relevantes entre os dados gerais. Desse modo, identificamos recortes necessários para desenvolvimento da interpretação dos dados propriamente ditos.

Com objetivo de possibilitar a relação entre as informações das narrativas e o objeto de pesquisa investigado, a fase de classificação dos dados nos auxiliou para traçarmos proximidades e “des-proximidades”. Feito isso, na etapa de análise final tecemos articulações dos dados empíricos com os aportes teóricos lançados. Nesta, uma percepção crítica sobre os fatos foi essencial para ser possível desenrolar as diversas nuances expostas através das narrações e teorias investigadas. Crítica no sentido de ressignificação, de nos despir de preconceitos e paradigmas antepostos à experiência.

¹¹ Inspirados por Vilhalva (2004), optamos por respeitar as opções e variações linguísticas utilizadas em todas as contribuições. Nesse sentido, as transcrições das narrativas revisaram apenas questões mínimas – como acentuação, sobretudo na participação oralizada –, nos desfazendo de certas convenções gramaticais para preservação máxima das formas originais das narrativas. Esse aspecto poderá, ou não, ser observado nas citações das contribuições na sequência deste estudo.

Com o avanço das etapas de análise hermenêutica, alcançamos unidades de sentidos resultantes da ordenação, classificação, articulação e categorização dos temas-chaves emergidos durante as narrativas e partilhadas entre as contribuições. Sob essa perspectiva, obtivemos as seguintes unidades de sentido a fim de continuidade de análise final dos dados: i) Libras, língua como identidade; ii) aceitação social da surdez; iii) o isolamento, a solidão; iv) interesse social; v) acessibilidade; vi) Educação Bilíngue e sociedade bilíngue; vii) inclusão e Educação Inclusiva; viii) Cultura Surda e o Bicultural.

Diante das unidades de sentido que emergiram das contribuições dos narradores podemos observar movimento inter-relacional de constante transformação. Por meio de análise preliminar das unidades identificamos aspectos teóricos investigados ao longo do aporte do estudo, a comunicação, diferenciação e as identidades constituídas perpassadas por questões de especificidade linguística apontam a uma conjuntura social de significações em cada fenômeno experienciado pelos participantes. A temática da educação das pessoas surdas e o bilíngue-bicultural compõem campo amplo, de muitas camadas conceituais e teóricas de fenômenos necessários a serem investigados. Dito isso, nos atentamos àquelas que emergiram diretamente relacionadas à constituição identitária da pessoa surda diante da possibilidade bilíngue-bicultural de superação de dificuldade tendo em vista efetivação da inclusão.

Os narradores aceitaram contribuir, especialmente, diante da possibilidade de melhorias por meio da fala, da exposição que afunila e emerge aquilo que precisa de mudanças. Pensar nas diferenças como diversidade e não adversidade corrobora com a percepção de que, além do incluir, a não exclusão que colabora com questões de desigualdades educacionais e sociais liga-se diretamente à garantia de direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas. A ideia de trabalho colaborativo, de responsabilidade compartilhada expõe que um dos maiores desafios quanto à inclusão das pessoas surdas encontra-se em barreiras atitudinais, de colocar em questão e reconstruir pensamentos, perspectivas, significados e representações para, assim, reconstruirmos o sentido e práxis da educação.

Quando discutido em perspectiva social, toda a lógica de edificação de medidas sociais leva em consideração o respeito à diversidade, inclusive no âmbito das políticas públicas e sua concretização no real, na vida em sociedade. O exercício de escuta, de atribuir espaço de exposição foi revelador no sentido de rompimento de perspectivas de senso comum e extensão de horizontes que nos orienta à compreensão de que as problemáticas que circundam a surdez e a educação das pessoas surdas muito mais expõem sobre as mazelas da sociedade que do próprio indivíduo. Percebemos perante as narrações que, sob modelo social,

é necessário que seja exposto que patologias da sociedade estão sendo distorcidas em patologia do sujeito (CARVALHO, 2014).

O movimento de constituição identitária exposta pelos narradores corroborou na compreensão de que a fragmentação de realidades e representações culturais ainda prevalece diante da constante tentativa de fazer a pessoa surda ser ouvinte. A Cultura Surda, a Libras e os artefatos culturais das pessoas surdas são constantemente colocados como desvio de normalidade, como sinal de inferioridade e não como forma de experiência, modos de ser e existir. O ouvintismo pôde ser observado durante todas as narrações; diante da descoberta da surdez, a primeira abordagem recebida por PA, PB e PC foi por meio de médicos, fonoaudiólogas com objetivos oralistas e, em última instância, a educacional e cultural, sobretudo quanto ao contato com outras pessoas da comunidade surda.

Compreendemos, assim, além do apontamento quanto à abordagem de pais e familiares diante da surdez, do processo de luto pelo filho perfeito e a aceitação da diferença e língua, mas também do todo em contexto de vida social que perpetua ações que orientam as pessoas em âmbitos atitudinais – sobretudo em contexto no qual as pessoas possuem condições menos favoráveis como no caso dos três narradores na conjuntura da descoberta da perda auditiva. Nesse âmbito, é possível compreender que dificuldades e possibilidades ancoram-se, dentre outros fatores, em estruturas socioculturais, de aceitação e reconhecimento social da pessoa surda.

Sobre isso, as seguintes contribuições ratificam a ideia defendida ao destacarem que:

Então a gente morava na roça, na fazenda, não tinha contato com a Libras e não me comunicava com ninguém. Eu só fazia gestos, alguns sinais que eu criava, estratégias para me comunicar com a minha família. Eu sabia falar mãe, pai, avô, avó. Minha mãe me ensinou, do jeito dela bem simples me ensinava a oralizar essas palavras. Com seis anos a gente mudou para Uberlândia e comecei a fazer terapia com uma fonoaudióloga. Ia para a escola, aprendi Português, mas tudo não tinha Libras. Fazia tudo isso fazendo a terapia (PA, 2022).

As pessoas queriam falar comigo, queriam oralizar e eu falava que não entendia que eu era surdo. Era difícil as pessoas entenderem a minha situação. Já quiseram me levar para fazer terapia com fonoaudiólogo, mas eu não queria isso, eu preferi usar a Libras. Eu sei que existe muita influência de fonoaudiólogos que querem fazer com que os surdos oralizem, mas eu acho que é muito pesado, é muito complicado a gente conseguir entender. Então eu fiz a terapia, mas fiz forçado (PB, 2022).

Sob esse entendimento, propomos uma reflexão não no sentido de refutar formas de abordagens médicas, mas que apoia que tais medidas sejam fundamentadas frente à um modelo social (CARVALHO, 2014), que leve em consideração a integralidade do sujeito, a pessoa antes da especificidade. Isto porque, quando investigamos fenômenos como a surdez,

entramos em campo de disputa desafiador no sentido de ressignificação de experiências, de quebra de paradigmas, de considerar processos educacionais, linguísticos e sociais além do pré-estabelecido como ideal e padronizado de acordo com o que uma maioria julga como adequada.

Diante o exposto e, a partir da contextualização apresentada, faz-se necessária uma investigação que discuta as unidades de sentido que emergiram das narrativas. Dessa forma, viabilizamos uma expansão relacional entre a teoria e a empiria desenvolvida, buscando desvelar desafios, mudanças necessárias, mas também aquilo que é possibilidade a fim de destacarmos que a especificidade linguística e a educação de pessoas surdas, sua constituição cultural e identitária nos revela processos de constituição humana em um todo de vida em sociedade. Nas próximas subseções, portanto, evidenciamos as análises das narrativas, das unidades de sentido identificando o que os dados obtidos podem nos revelar.

5.2 O desafio de reconhecimento sociocultural: uma análise sobre aspectos linguísticos, culturais e identitários na vida e educação de pessoas surdas

Superar desafios aponta à superação de dualidades. Essa superação ancora-se no processo de indagar. Freire (1997) destaca que, ao se tratar de educação, ensino, pesquisa e indagação caminham juntos, assim como o questionamento de nossa existência e constituição humana. Do mesmo modo, ao refletirmos sobre fenômenos experienciados de formas diversas temos a possibilidade de investigar, indagar, intervir, de educar e compartilhar novos fenômenos desvelados (FREIRE, 1997). Por meio de análise e interpretação das histórias de vidas narradas, tornamos palpáveis aspectos referentes ao desenvolvimento oblíquo entre cultura, língua, educação e de ser humano.

Diante das unidades de sentido emergidas das narrativas identificamos a correlação dos fenômenos expostos pelos participantes. Como pessoas surdas, PA, PB e PC narraram que um dos grandes desafios ao desenvolvimento pleno educacional e social à pessoa surda possui raiz naquilo que fundamenta a constituição de nossa sociedade e seus modos de vida, ou seja, na cultura e possibilidades linguísticas – afinal, a língua em suas diversas possibilidades de modalidade e formas de manifestações é um fenômeno humano, vivo, flexível em constante transformação (GESSER, 2009). Desta, inúmeros outros fenômenos são desenrolados e possuem resultantes que, em sua maioria, significam desafios àqueles que possuem especificidades comunicacionais.

A investigação sobre o bilíngue-bicultural vem nos revelando paradoxos e dualidades que podem representar tanto o que é possível, o que pode ir além, quanto dificuldades que ainda precisam ser superadas para alcançar tais possibilidades. Para tanto, o intercâmbio de transformações (CERTEAU, 1995) que os narradores expuseram revelaram fundamentos que interligam língua, identidade, cultura e educação nos âmbitos mais intrínsecos. Sob essa ótica, a unidade de sentido “Libras, língua como identidade” por si só carrega caráter inter-relacional que demanda investigação de nuances infundáveis que envolvem a conceituação desses fenômenos e seus reflexos na educação e formação das pessoas surdas.

Sobre esse sentido, observamos aspectos de formação identitária e cultural abrangidos quando abordados fenômenos linguísticos, os quais apontaram às possibilidades de realização humana e seus significados – tema que Laraia (2001) aborda com maestria. Observamos tal fato quando PB expôs que:

Com o tempo, quando aprendi Libras parece que eu me libertei mais. As lutas, as identidades surdas, então nós ainda precisamos crescer muito nisso. A Libras é muito importante na vida do surdo para ele conseguir se desenvolver. Então, assim, com a terapia não consegui desenvolver a oralização, mas a Libras fez com que eu me desenvolvesse melhor. Porque me fez aprender melhor, conhecer mais pessoas. As minhas experiências foram muito diferentes, teve muita mudança na minha vida. Aprendi a ler, aprendi a criar estratégias para conseguir me comunicar, então isso fez com que eu me desenvolvesse intelectualmente também. A terapia não, ela me prendia mais. A Libras é muito importante, antes era muito difícil (PB, 2022).

Nesse sentido, Laborit (2000, p. 49) destaca que “com a descoberta da minha língua encontrei a chave da porta maciça que me separava do mundo. Hoje entendo o mundo dos surdos e também o daqueles que ouvem”. A autora nos ancora a entendermos a significatividade que a garantia de direitos educacionais linguísticos representa às pessoas surdas. Observamos que por meio do contato e desenvolvimento da Língua de Sinais, os horizontes de possibilidades são expandidos exponencialmente àqueles que possuem especificidade comunicacional. A Libras, portanto, representa fenômeno que supri e desperta necessidades de compreensão do mundo, assim como permeia tais processos – abarcando fenômenos culturais em todo esse processo.

Foi possível identificar que a significatividade da Libras caracteriza ponto compartilhado entre os narradores, principalmente em relação ao sentido que ter a Língua de Sinais de direito reconhecida reverberou na constituição dos sujeitos e nos fenômenos sociais que dali foram desenrolados. Nesse segmento, quando Quadros (1997) afirma que um dos pontos objetivados pela proposta bilíngue-bicultural deve ser ancorar a garantia de construção de uma teoria de mundo pela criança, observamos que a compreensão dos fenômenos

socioculturais e de reconhecimento particular a cada ser é viabilizado, permeado e materializado por meio da língua, bem como reafirmado pelo reconhecimento e legitimidade linguístico socialmente edificada.

Sob esse entendimento, o processo de identificação constituído por meios linguísticos, atribui a esse fenômeno direitos indispensáveis ao processo de formação humana. Por meio da Língua de Sinais, a comunidade surda pôde reafirmar sua existência, como sujeito e como cidadão. Observamos no processo histórico de reconhecimento da Libras e das conquistas desenvolvidas a partir dela – como o crescente processo de afirmação da Cultura Surda – que as possibilidades de desenvolvimento identitário, socioeconômico e cultural das pessoas surdas perpassam pela constante afirmação política de seus direitos a existir e agir autonomamente, não mais como subordinação à maioria ouvinte. Tais movimentos transpassam e são transpassados pela educação.

Nesse âmbito, reconhecer nas narrativas das pessoas surdas aspecto comum de valorização da Libras desvela a constante necessidade ainda presente no cotidiano dessas pessoas de reconhecimento de sua existência e cidadania. A LS pôde ser observada como meio de libertação do estado de “figurante” dos narradores à apropriação do protagonismo de sua própria existência, a partir do momento que a compreensão dos fenômenos dos ambientes que os cercavam foi despertada diante do desenvolvimento linguístico. Laborit (2000) contribui para essa reflexão quando expõe que:

Sou surda não quer dizer: "Não ouço." Quer dizer: "Compreendi que sou surda." É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. (...). Pertencço a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade. Tenho compatriotas (LABORIT, 2000, p. 48).

Nesse sentido, PB (2022) narrou que:

Com o tempo ia assimilando os sinais e foi onde tive essa aquisição da língua, da Libras. Fui me desenvolvendo cada vez mais, aprendendo cada vez mais. Antigamente com os gestos era muito complicado, não era fácil para mim. Com a Libras eu consegui desenvolver mais. Eu agradeço muito a Deus pela minha língua, que consegui desenvolver, consegui aprender (PB, 2022).

Podemos observar que a questão de superação da dependência ouvintista é constantemente perceptível nas narrações dos participantes. Quando PB narra que com a Libras conseguiu se desenvolver ele atribui à língua grande significatividade sociocultural ao destacar que após esse contato e desenvolvimento mudanças em sua vida foram possibilitadas, mudanças e avanços que, para ele, contribuíram para reorientar suas possibilidades e expandi-

las. PB destacou que quando teve sua especificidade comunicacional atendida pôde alavancar outros âmbitos de sua vida, pois a partir daquele momento começou a entender o mundo e os fenômenos que o cercavam, pôde ter oportunidade de experienciar tais fenômenos de uma forma que o atendia a fim de compreendê-los e apreender suas significações. É possível desvelar, então, que a aquisição e desenvolvimento da linguagem por meio da LS lança possibilidade de compreensão do mundo à pessoa surda e ressignifica sua existência nele, ou seja, representa possibilidade de desenvolvimento cultural à essas pessoas.

Além dos aspectos apontados, ao investigarmos a significatividade da Libras nas narrativas, percebemos que, quando o sujeito possui o direito à língua assegurado, além de suprir da necessidade comunicacional natural humana são viabilizadas experiências sociais podem ser desencadeadas e transformadas em possibilidades de autonomia. Autonomia esta que reverbera no âmbito educacional, social, das experiências, de constituição humana, cultural de acordo com partilhar de novos referenciais, ou seja, de constituição da identidade desses sujeitos. Nessa perspectiva, o Bilinguismo - que é ponto de partida para compreensão da Educação bilíngue-bicultural - desvela a necessidade de colocar em questão a superação de dualidades dicotômicas a fim de diálogo entre formas de construção e desenvolvimento do conhecimento humana.

A reflexão sobre educação das pessoas surdas diante da especificidade comunicacional revela que é necessária uma análise de todo o contexto social no qual essas pessoas estão inseridas. O desenvolvimento, não mais pautado em afrontas, mas em confrontos que resultam em possibilidades de conservação e/ou transformação que supera dicotomias expõe o fato de que em vez de discutirmos aspectos técnicos de conservação ou superação de parâmetros padronizados, a reflexão sobre o que é mais relevante na educação de pessoas surdas deve ancorar-se na significatividade direta que esses fenômenos representam na concretude da vida em sociedade. Assim, a discussão sobre medidas a serem tomadas, metodologias, didáticas tidas como mais eficazes seriam uma consequência da discussão pautada na garantia linguística, cultural e identitária dos educandos.

Sobre esse aspecto PA narrou que, por meio da garantia de acesso e desenvolvimento à Língua de Sinais, as resultantes desse processo se refletiram em sua vida e se tornaram palpáveis através da independência e autonomia.

Na escola bilíngue quando minha professora era fluente, ela conseguia me ensinar o português e a gente aprendia Libras, aprendia frases, ela usava imagens. Então as imagens com a escrita do Português e a Libras eu fui aprendendo e desenvolvendo cada vez mais. Então haviam didáticas e metodologias voltadas para os surdos, então a gente conseguia aprender o português, a gente aprendia a escrever com mais

facilidade. E na escola bilíngue também existe a terapia, porque o surdo pode ter dois caminhos, tanto aprender a oralizar quanto aprender a se comunicar em Libras. Em qualquer lugar que ele estiver ele vai conseguir encontrar mais facilidade na comunicação. Eu aprendi a matemática, aprendi a mexer com dinheiro. Essas são coisas importantes de serem ensinadas para o surdo para que ele seja **independente, autônomo**, para que tenha mais clareza, conheça as regras do português e poder estudar em Libras. Quando o surdo aprende Libras essa comunicação é natural, ele pode conversar com a família, com os amigos, então ele não vai ter só fora na sociedade, ele vai poder se **comunicar também com os ouvintes**. Sem precisar escrever, sem precisar de intérprete. **Tendo a oralização, sabendo o português e a Libras ele consegue se comunicar em qualquer lugar** (PA, 2022, grifos da pesquisadora).

Levando em consideração as concepções teóricas apresentadas – de que língua e suas diversas formas de manifestação da linguagem são fenômenos socialmente instituídos – compreendemos que parâmetros sociais reverberam na percepção sobre a significatividade da língua na educação e cultura das pessoas surdas. Mesmo tendo a compreensão de que a LS permeia e viabiliza desenvolvimento educacional, social e psicossocial, a comunidade surda ainda esbarra na questão de adaptar-se ao “mundo dos ouvintes”.

Apesar da obtenção de direito à opções linguísticas, à igualdade linguística, à aquisição e desenvolvimento da linguagem, direito à aprendizagem da e na língua materna (que é a primeira língua, a LS), à preservação, defesa e valorização da língua materna, ao reconhecimento do sujeito como bilíngue em aspectos educacionais e sociais (GESSER, 2009), dentre inúmeras outras nuances abrangidas no direito à Educação Bilíngue (BRASIL, 2021), as pessoas surdas ainda preocupam-se em relação a se adaptar ao meio social e ter possibilidade de interação por meio da oralização. Dammeyer e Marschark (2016) nos auxiliam nessa reflexão ao apontarem que, ainda com programas bilíngues-biculturais, as pessoas surdas com maior domínio da língua da população ouvinte nas formas escrita e, principalmente, oralizada possuem maiores índices de escolarização e, conseqüentemente, possibilidades desenvolvimentais e socioeconômicas.

A desenvoltura da pessoa surda em relação à língua oral dominante ainda prevalece como expoente mais significativo quando investigamos possibilidades sociais, mesmo entendendo que a garantia de acesso e desenvolvimento da LS seja a com a maior probabilidade de efetivação do ensino-aprendizagem no contexto da surdez.

No entanto, para os indivíduos do presente estudo que relataram habilidades de linguagem falada muito boas ou boas, a habilidade de linguagem de sinais não foi um preditor significativo de escolaridade, enquanto para aqueles com habilidades de linguagem de sinais muito boas ou boas, a linguagem falada foi um preditor de escolaridade. [...] Marschark et al. (2015) descobriram que o uso da língua falada, mas não a língua de sinais, é um preditor significativo de desempenho acadêmico entre alunos surdos no ensino médio, quando vários fatores demográficos foram controlados (DAMMEYER; MARSCHARK, 2016, p. 398-399, tradução própria).

Sob essa perspectiva, compreendemos que apesar de reconhecimento legal da Libras, seu reconhecimento ainda se vincula à legitimação social da língua. Esses aspectos podem ser identificados nas considerações de Bagno (2013) no que se refere à exposição de valorização cultural permeada por fenômenos linguísticos, bem como Saussure (2006), ao afirmar que fatores de constituição social e individual se fundamentam e são afetados pelo exercício linguístico e suas representações semióticas. Uma das questões enfatizadas pelos narradores em relação à LS foi seu reconhecimento e aceitação pelas pessoas ouvintes, sendo que essa confirmação deveria ser traduzida em compartilhamento do ensino-aprendizagem da Libras em todo o Brasil – aspecto que analisamos mais proficuamente adiante.

Os seguintes fatos narrados nos auxiliam nessa reflexão por desvelar o preconceito que ainda prevalece e é postergado diante da resistência de legitimação da LS e do reconhecimento da surdez como forma de experiência, como cultura e identidade.

Igual te falei mais tarde, a maioria dos surdos são mais tímidos, por isso não comunica com ouvinte, não aproxima do ouvinte, tem medo de ser zoado, medo de sofrer bullying, o que acontece direto comigo. Algumas pessoas fazem uma ação e até falando que Libras parece engraçado, parece piada. Gente fazendo gracinha, vários youtubers por aí fazendo piada com Libras. A minha língua de hoje foi marcada por muitas barreiras, foi marcada por muitas lutas. (...) não tem como comunicar, ninguém sabe Libras e muito menos tem curiosidade nem vontade de aprender. (...) **Libras tem que ser tratada como um idioma e não como uma piada** (PC, 2022, grifos da pesquisadora).

Mas e o surdo que não sabe escrever? E o surdo que não conhece o português? Como ele vai se comunicar? **Não vai existir**. Então alguns surdos são capazes de interagir com a cultura ouvinte e outros não (PA, 2022, grifos da pesquisadora).

Ninguém sabia Libras então não tinha comunicação, só minha mãe começou aprender Libras. Mas a família, pai, os tios, os primos, ninguém sabe Libras. Nunca ninguém se interessou. (...) Estava andando na rua, uma pessoa ficou chamando por mim. Eu não vi a pessoa e ela estava tentando acenar para mim. Aí ela começou a bater no tambor de lata para fazer barulho para ver se chamava a atenção e eu não escutei nada. Ela perguntou “você não ouve? Não escuta nada?” e eu falei que não, não escuto nada. Então as pessoas, alguns amigos chamavam minha atenção dessa forma, fazendo barulho, **não entendiam que eu não escutava** (PB, 2022, grifos da pesquisadora).

Os pontos de vista narrados pelos participantes desvelam nuances ainda presentes ao investigarmos fenômenos interligados à educação da pessoa surda, os quais devem ser considerados com seriedade diante das possíveis resultantes desse processo. Quando um fenômeno como a língua é ridicularizada por uma maioria dominante, o ciclo vicioso de manutenção e continuação da ideia de normalização é desenrolado. PA expôs que não se adaptou ao implante e deixou de usá-lo ainda na infância devido ao desconforto social que tal

uso representou e passou a simbolizar a ele. Esse participante narrou que “na verdade, eu sou implantado. Eu ouço um pouco quando uso o implante, escuto as pessoas rirem, então eu me senti muito mal usando o implante coclear. Então eu usava em casa” (PA, 2022).

Diante da inibição que colocar uma pessoa em situação de negação de sua cultura, de sua identidade e as representações psicossociais nela desenvolvidas podem gerar, a finalidade da educação como formação e constituição humana é colocada em xeque perante uma sociedade que não possui alteridade desenvolvida e ainda tem o reconhecimento das diferenças como um desafio. De acordo com Pfeifer (2013):

Surdos que são vítimas de bullying verbal não podem se defender porque sequer sabem do ataque direto. Percebem mais expressão diabólica do agressor e pelas risadas daqueles que estiveram por perto. Acho que o bullying direcionado a crianças é muito perigoso e deve ser levado a sério. Adultos sabem e podem se defender. Crianças não, e além disso estão na fase crucial do desenvolvimento de sua autoestima. A cada ataque, a criança vai ficando mais retraída, mais introvertida e assustada. E carrega isso para sempre, ou pode acontecer o contrário e a criança atacada vir a se tornar agressiva (PFEIFER, 2013, p. 114).

Diante das narrativas e das considerações de Pfeifer (2013), reconhecer a língua da pessoa surda significa reconhecer suas formas de aprendizagem e de manifestar-se, ou seja, aponta ao reconhecimento da Cultura Surda. Os fatos analisados nos levam diretamente à unidade de sentido de “aceitação social da surdez”. Isso demonstra, mais uma vez, a dialogia dos fenômenos que envolvem e perpassam pela discussão sobre a educação das pessoas surdas, pois, nesta, observamos que o reconhecimento do direito à existência e às formas de compreensão do mundo que alcançam âmbitos culturais e identitários indicam diretamente a desconstrução de perspectivas fundamentadas em pré-conceitos em relação à Língua de Sinais. São nuances que desvelam camadas profundas que sustentam o fazer humano de maneira indissociável e não neutra.

Quando os narradores expuseram a possibilidade de apreender o que é possibilitado através da aquisição e desenvolvimento da Libras em suas vidas, expuseram, também, o fato de que a aceitação social da língua ainda requer desafios de reconhecimento da pessoa surda antes da falta encarada como deficiência. Os passos lentos e avanços paulatinos em relação à educação das pessoas surdas, o bilíngue-bicultural demonstra que reconhecer as possibilidades de representações nas diversas formas de diferença e existência é ponto de partida para superação de tais desafios e significação de novas possibilidades educacionais e sociais.

Como discutimos anteriormente, os estudos de Dammeyer e Marschark (2016, p. 395, tradução própria) apontaram que “[...] todos esses achados sugerem que, apesar das

mudanças na programação educacional, na tecnologia e na sociedade, a educação dos surdos não melhorou tanto quanto se poderia esperar”. Diante disso, desvelamos um dos paradoxos da existência humana de, muitas vezes, não alcançarmos avanços possíveis perante parâmetros instituídos como necessários à manutenção de um todo padronizado e excludente.

Compreendemos, então, que grande parte dos desafios enfrentados pelas pessoas surdas encontra-se no aspecto social da surdez traduzido em impedimentos, não do âmbito físico. Fundamentada na teoria sociointeracionista Vygotskyana, Quadros (1997) destaca o fato de a pessoa surda possuir as mesmas capacidades de desenvolvimento cognitivo e psicossocial assim como qualquer outra pessoa sem especificidade comunicacional, mas que é afetado devido à fatores externos ao sujeito que interferem nas suas possibilidades desenvolvimentais ao inibir suas diferentes formas de compreensão do mundo e suas representações – isto é, voltamo-nos à questão da especificidade cultural e identitária, além do capacitismos velado.

A fim de situarmos a reflexão destacamos que os processos de adaptação, memorizações e associações assim como todos que fazem parte da formação das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007) estão ligados ao contexto social do sujeito e, conseqüentemente, aos seus processos comunicacionais. À vista disso, podemos observar uma analogia entre as etapas de desenvolvimento cognitivo, social e a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, Quadros (1997) teoriza tais etapas à pessoa surda como sendo o período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e o estágio de múltiplas combinações – mais uma temática exposta que demonstra necessidade de maiores investigações em uma outra vertente.

Compreendemos, então, que o pré-conceito que cerca a pessoa surda na vida em sociedade advém da combinação entre capacitismos e desinformação que posterga o reconhecimento da surdez como experiência, da LS como legítima e do direito a diferentes formas de existência, fenômenos que constantemente são encarados pelo viés da deficiência, da falta e, muitas vezes de piedade. PA e PC nos fundamentam na possibilidade de observar essa afirmativa quando narram que

Lá no meu trabalho tem clientes, algumas pessoas, tem preconceito comigo. Uma vez o cliente chegou eu fui até o cliente perguntei se precisava de ajuda e ele simplesmente me ignorou quando percebeu que eu era surdo. Às vezes tem pessoas que quando veem que sou surdo me pedem desculpa, às vezes tem pessoas que são educadas. Mas existem sim vários clientes que vão lá e tem esse preconceito comigo [...] (PA, 2022).

Quando eu consigo um emprego fixo me mandam embora sem dar nenhuma explicação. Essa semana um rapaz me chamou para trabalhar, foi só falar para ele

que tinha problema de deficiência auditiva, que uso aparelho auditivo, o cara não me procurou mais, sumiu. E também é marcado pelo isolamento, como você pode ver não tem ninguém aqui em casa, eu moro sozinho, os parentes sempre estão longe, porque não tem como conversar com eles (PC, 2022).

Nesse sentido, Vilhalva (2004) complementa expondo que sofria constantes situações de preconceito por não a aceitarem como uma pessoa surda, em todos os âmbitos socioculturais e identitário que a surdez abrange. Tais situações podem ser testemunhadas tanto em ambientes escolares quanto sociais em geral; em um processo dialético de reflexão, colocamos em questão o fato de que o reconhecimento da pessoa surda, sua comunidade, cultura e identidade mais expõem sobre patologias sociais, de quebra de paradigmas, padronizações, do que físicas e materiais de “barreira” comunicacional. De acordo com a autora,

Muitas vezes meus colegas não me aceitavam porque tinham receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa, eles tinham medo de falar comigo, achando que eu não iria entender, sempre que estava na fila por ordem de chegada [...] me arrastavam e colocavam como última da fila, sem entender muito bem eu aceitava as imposições. Nessa fase dentro de minha pessoa eu tinha um desejo de estar numa escola onde as pessoas fossem surdas iguais a mim, pois sentia que não havia comunicação entre eu e os meus colegas, pois a maioria era ouvinte e não sabia comunicar comigo, sentia-me isolada. [...] sentia todos aqueles olhos de meus colegas fixos em minha pessoa, sentia-me horrível, alguns alunos antes mesmo antes de eu começar a ler algumas palavras que tinha treinado no dia anterior, ou estavam com um sorriso irônico ou com uma cara de pena. Eu não olhava para ninguém, o que queria era sumir daquele lugar (VILHALVA, 2004, p. 22-23).

Face ao exposto, compreendemos que a afirmação de direitos linguísticos corrobora e lança mão, inevitavelmente, do reconhecimento da especificidade de formas de entendimento do mundo, ou seja, à Cultura Surda e à Língua de Sinais. Perante as falas citadas advindas das narrações, adentramos na terceira unidade de sentido o qual abrange “o isolamento, a solidão”, na qual foram envolvidas relações das pessoas surdas em aspectos nas diversas instituições sociais, bem como escola, ambiente de trabalho e a família. As nuances dessa unidade foram marcantes em todas as narrativas, como expressão de desabafo, de protesto e de ratificação da necessidade de compartilhamento de informação sobre a surdez e a Língua de Sinais em todos os contextos sociais.

As vertentes abrangidas e expostas nessa unidade vão desde o ambiente escolar, de trabalho, de convivência social, com a família, dentre outras, as quais são marcadas e atravessadas pelas unidades anteriores de reconhecimento da Libras e da surdez como forma de experiência. Os participantes testemunharam que um dos maiores desafios em relação à especificidade comunicacional está presente na falta de interesse da sociedade –

principalmente ouvinte – em interagir, em ter contato com a Língua de Sinais mesmo sendo oficialmente reconhecida no país o que, conseqüentemente, afeta suas relações educacionais, sociais e possibilidades de desenvolvimento psicossocial, afetivo e econômico.

A maioria das pessoas surdas têm acesso e permanência escassa aos espaços bilíngues-biculturais que possibilitam processo de identificação dos sujeitos com seus pares, sua constituição como ímpar com desenvolvimento do sentimento de pertencer (CAMPOS; STUMPF, 2012). Abordamos nas seções anteriores os prejuízos imensuráveis que a não garantia de contato linguístico e desenvolvimento sociocultural pode representar à identidade da pessoa que é privada desse movimento de partilha e de apropriação humana.

A necessidade de acesso e desenvolvimento da Língua de Sinais representa à pessoa surda não só viabilização de ensino-aprendizagem formal, de alfabetização, mas sim de cultivo da vida. A urgência de reconhecimento da Libras tão citado e defendido encontra-se no fato de que estamos fracassando como sociedade, como seres humanos. O direito linguístico das pessoas surdas não deve ser restrito aos que pertencem à essa comunidade em específico, deve ser assegurado em todo e qualquer espaço social, com ou sem presença de intérpretes e, por conseguinte, isso ratifica o fato defendido de que a Libras deve ser considerada, compartilhada e desenvolvida além das mãos específicas das pessoas surdas.

PC narrou um forte relato que nos ancora nessa compreensão e nos leva à reflexão sobre onde encontramos a lacuna que ainda dificulta o pleno desenvolvimento inclusivo da educação das pessoas surdas e de sua vida em sociedade. O como podemos supri-la se traduz em grande desafio a ser superado frente à desestruturação necessária para exposição de mazelas na organização da sociedade como um todo. Segundo esse participante, “a distância gera depressão. A quantidade de surdos que suicidaram. Semana passada teve o suicídio de um amigo. E eu enfrento essa depressão, todo dia eu choro, eu leio a bíblia sabe, é a única saída. A sociedade tem que aproximar da população surda” (PC, 2022).

Quando discutimos e analisamos a questão da identidade bilíngue-bicultural das pessoas surdas colocamos em evidência situações como a exclusão e a desigualdade nas quais as pessoas minorizadas são constantemente inseridas, colocando em xeque a garantia de direitos fundamentais à vida e constituição humana (ONU, 1948). A imposição da ideia de normalidade continua sendo difundida à custa daqueles que poderiam estar plenamente constituídos, mas ainda encontram barreiras frente às suas realizações nos mais diversos âmbitos.

Skliar (2005) faz uma análise crítica sobre as oposições – em vez de inter-relações – binárias que marcam a luta pelo reconhecimento da existência da pessoa e comunidade surda.

O autor destaca o fato de essas oposições ainda serem responsáveis por grande parte das impossibilidades geradas em relação ao desenvolvimento da educação das pessoas surdas. É possível registrar um movimento de mudança nos últimos anos, com avanços paulatinos, porém significativos. São nossas concepções como sociedade que ainda colocam entraves nas discussões sobre a representatividade da língua e suas decorrências em torno da política, de poderes, entre culturas que poderiam possibilitar intercâmbio de transformações e avanços, como complementares em processos de trocas, criações dialéticas (CERTEAU, 1995), mas lhe são atribuídos locais de extremidades opostas.

Diante disso, a possibilidade de observar nuances como o isolamento e a solidão presentes nas narrativas das pessoas surdas desvela o fato de que

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (...) a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais (SKLIAR, 2005, p. 18-19).

Quando questionados sobre a Educação Bilíngue, os narradores abordaram mais questões em relação às possibilidades e representações como avanços em seus processos de ensino-aprendizagem do que metodologias escolares propriamente ditas. Podemos observar que essa representação se encontra majoritariamente na questão de interação e relacionamento com outras pessoas, o que, conseqüentemente, refletiu no desenvolvimento cognitivo formal e informal, em todas as suas histórias de vidas.

Analisando os fatos narrados abstraímos que, o que mais incomodava e desafiava as possibilidades dos narradores não apontava diretamente às disciplinas escolares, à formação e qualificação dos professores para desenvolvimento de uma didática específica a eles, mas sim no interesse em interagir com eles, de realmente incluí-los e não somente integrá-los à suas turmas.

Os professores ouvintes não têm esse interesse com a educação dos surdos, então a gente fica muito deixado de lado. Porque a maioria dos professores não conhece a cultura dos surdos, não conhece as nossas identidades. Então eles não têm esse interesse de conhecer o mundo dos surdos, não quer obter essas informações. Porque essas informações acontecem há muito tempo. Hoje a maioria dessas informações alguns professores estavam até usando nas suas metodologias, mas é muito raro. Eu fico feliz quando eu encontro isso, mas é muito raro, porque a maioria não faz isso. Então quando o professor entende essas adaptações, conhece a cultura do surdo, essas adaptações vão ter mais qualidade (PA, 2022).

Mas na sociedade eu percebo que as pessoas não têm esse interesse de se comunicar com os surdos. Então às vezes eu preciso ir e me interagir com outras pessoas. Então quando eu aprendi e conheci Libras eu me acostumei, eu me desenvolvi melhor e comecei a entender melhor a sociedade. Mas a sociedade é o que, por exemplo, existe um grupo de surdos, um grupo de ouvintes que aceita essa interação, que aceita uma outra cultura, um outra língua, porque existe essa língua e essa língua é perceptível, porque é feita com as mãos. Precisaria existir essa união, essa interação entre as pessoas. Por exemplo, quando eu fazia gestos eu me sentia muito sozinho, porque as pessoas não se interessavam em se comunicar comigo, eu não tinha comunicação com ninguém. Então era muito sozinho (PB, 2022).

Expressar-se, ser compreendido e reconhecido faz parte do processo de humanização, da ontologia do que é ser humano e participar de suas relações. É nesse sentido que uma educação e sociedade tornam-se significativas às pessoas surdas, ou seja, fundamenta-se no refletir de suas especificidades sociolinguísticas e culturais. Desse modo, compreendemos que o processo de inclusão educacional e social da pessoa surda inicia desde a descoberta da surdez até à garantia de concretização de sua construção identitária, do zero ano se estendendo ao logo de toda a vida (BRASIL, 2021).

Os sentidos de instituições sociais como família, escola, ambientes de trabalho, dentre todas as outras, tomam, portanto, proporções ainda mais significativas ao colocarmos em questão a garantia de acesso e permanência qualitativa em ambientes propícios à aprendizagem formal e informal. Tais garantias ainda representam desafios como testemunhado por PC:

A gente não pode confiar nas pessoas ouvintes. Às vezes não pode confiar. Se a gente confiar é perigoso sofrer bullying, sofrer zação. (...) divulgar a causa dos surdos é garantir seu espaço na sociedade. Tem que criminalizar quem fica maltratando surdo. Não é maltratando fisicamente, mas maltratando mentalmente, maltrata emocionalmente, mexe com o psicológico da pessoa surda e afeta a vida toda da pessoa. Se eu te contar tudo que já sofri você vai chorar. Teve empresa que eu já trabalhei que eu sofrendo bullying se eu reclamar a empresa manda eu embora. Entendeu. Estudei numa escola que não tinha intérprete de Libras, não tinha. As pessoas aproveitavam para tirar vantagem de tudo, tudo era bullying. E professores, coordenadores, diretores acreditavam neles. Entendeu. Tem pessoas na rua que falavam assim “tem que lavar esse ouvido seu com sabão para ver se você escuta”. Tem pessoa que fala assim “tem que levar você em uma clínica especializada, deve ser que tem muita cera no seu ouvido e você não escuta”. Isso dói, dói muito. Tem parente que fala assim “você escuta quando você quer, você finge de surdo”. Falam isso, você não é surdo não, você é normal, é forte. Isso aí dói muito. É por isso que o surdo isola, isola dos seus parentes. Você conheceu seus avós? Você teve sorte, porque tem surdo que não sabem nem quem é tio, tem filho de surdos que é ouvinte que não sabem nem quem é tio deles, não sabem nem quem é avô deles, entendeu. Tem nascido lá no Pará, só que forma família aqui. Tem surdo nascido aqui que forma família lá no interior. (...) O preconceito ainda é um dos maiores desafios. O preconceito começa daqui lá para a rua (PC, 2022).

Mesmo que longa, vemos necessidade de preservar a integridade do trecho narrado; uma vez que, a partir dela, podemos desvelar outros fenômenos e nuances destacados pelos

narradores em relação à unidade de sentido do isolamento, como, por exemplo, quando abrangem o assunto e o relacionam com a família.

A instituição social imediata de um ser humano é sua família de parentesco sanguíneo. Sua importância e reflexo na vida de todo sujeito é inegável e imensurável, pois os diversos modos de educação, de formação de caráter e construção de humanidade são transpassados, iniciados e orientados segundo apropriações adquiridas ainda durante a infância em contexto ao seu meio social. Porém, observamos que, quando investigamos esse fenômeno relacionado ao processo de educação e formação das pessoas surdas, a família toma proporções diversas que se estendem em outras formas de organização em camadas de parentesco cultural (TESKE, 2005) que dialoga com a questão da língua em suas nuances de transformação sociocultural e de identidade. De acordo com Teske (2005), esse complexo de interligações que a comunidade surda representa leva ao fato e fenômeno de que:

[...] a comunidade surda tem criado seu próprio sistema parental, que reflete uma visão diferente da dos parentes próximos; mesmo que os surdos tenham sido educados em um sistema oralista, o desenvolvimento de sua comunidade tem se dado de forma natural (...). É o parentesco cultural, e não o familiar consanguíneo, que forma uma relação social surda autêntica, a não ser que toda a família seja surda (TESKE, 2005, p. 148).

Nesse âmbito, foi unânime a perspectiva dos narradores em suas relações familiares – claro que com alguns pontos mais ou menos intensificados. Assim, as narrativas mostraram que a solidão e isolamento é um aspecto marcante na vida dos participantes, pois com o processo de descoberta da surdez, encaminhamento clínico, escolarização, aquisição e desenvolvimento da LS, esse aspecto encontrava-se no fato de terem suas relações mais restringidas devido à escassez de comunicação que começava em suas próprias casas e se estendiam em todos os demais espaços sociais. Sobre esse aspecto, testemunhou-se que

Estamos largados no meio dessa sociedade. Se eu pudesse encontrar com vocês pessoalmente eu ia te levar em uma casa que mora oito surdos. Têm pai, têm mãe, mas não se aproximam deles. Estão todos largados, igual eu, que estou aqui sozinho. Hoje em dia a família dos surdos são os próprios surdos. Não precisa de um casamento para que os surdos se falam família. Hoje em dia os surdos são sua própria família, minha família são os surdos. E só eles mesmo. Tenho amigo em Belo Horizonte, tenho amigo em Ipatinga, tenho amigo em Brasília, em Goiânia, tenho amigos em São Paulo. Só por causa do benefício de passe livre de surdos que pude conhecer todos, todo o Brasil. Só o Acre eu não fui. A gente se conhece primeiro pela internet, um dia pessoalmente, visita. Você sabia que até com celular quem fala comigo, só surdo. É *live* todo dia, é vídeo chamadas (PC, 2022).

Laborit (2000) nos auxilia na compreensão dessa reflexão ao expor que pensava e desejava ter comunicação com as pessoas presentes em seu convívio cotidiano, mas isso lhe

causava desconforto, aborrecimento e irritabilidade, pois – além de sua mãe – não haviam interessados em interagir com outra pessoa que não utilizava da oralização. A autora narrou que

Por exemplo, numa reunião de família. Muita gente, com as bocas a moverem-se sem parar. Eu aborrecia-me. Ia para outro quarto da casa olhar para os objetos, para as coisas. Agarrava-as com as mãos para as ver melhor. Depois disso regressava para junto das outras pessoas e puxava pela minha mãe. Puxar por ela era chamá-la. Para que olhasse para mim, se lembrasse de mim. Era difícil quando havia mais pessoas: perdia a comunicação com ela. Sentia-me só no meu planeta e queria que ela voltasse. Ela era a minha única ligação com o resto do mundo. O meu pai olhava para nós, continuando a nada entender. (...). Às vezes puxo pela minha mãe para que ela traduza, quero saber mais, quero perceber o que se passa. Porquê, porquê... por que é que eu vi que o meu pai estava aborrecido? Mas ela não pode estar sempre a traduzir. E então regresso à escuridão do silêncio (LABORIT, 2000, p. 17).

Elencamos a citação como exemplo de uma vertente que podemos encontrar em relação aos processos comunicacionais e de formação das pessoas surdas no início da construção de socialização e educação. Nesta, é exposta ótica sobre o isolamento que pode ocorrer devido a tentativas de “normalizações” capacitistas. Já Vilhalva (2004) aponta a outra vertente a qual corresponde a uma abordagem que eleva a possibilidade de desenvolvimento com atenção aos aspectos comunicacionais, mesmo diante de resistência social.

Podemos observar que, em consonância com a investigação teórica desenvolvida nas seções anteriores, ao prezar por uma educação que edifique o trabalho com as diferenças, que colabore para a construção de processos que supram especificidades, estamos questionando parâmetros colocados como ideais, transgredindo imposições e ressignificando o sentido atribuído à educação; na qual toda pessoa deve ter direito de desenvolver-se e de humanizar-se assegurados. Isso ainda causa estranhamento e desconforto à massa social que julga ser dominante. A reconstrução de valores humanos, então, compõe desafio à educação e às pessoas que possuem perspectivas inclusivas a fim de diminuição de desigualdades.

Lembro que eles sempre diziam para mim: – Para que eu falar com você se você não entende nada? Lembro também que já era rotina quando meus parentes iam em casa, eles sempre falavam para minha mãe ou minha avó: – Não sei para que ela estuda se é surda, coitadinha da professora vai perder tempo. O investimento que minha família fazia em pagar professora particular como apoio pedagógico que não era oferecido pelo Estado ou município na época que necessitei! Sinto-me feliz e realizada por que minha família não se deixou levar pelos comentários que os outros faziam e me apoiando e acreditando em minha pessoa para eu progredir em meus estudos (VILHALVA, 2004, p. 36).

Tais vertentes evidenciam o desenvolvimento cultural e identitário em contato com a comunidade surda através da descoberta da Língua de Sinais e da possibilidade de identificar-

se, reconhecer-se no mundo, de significá-lo de acordo com as próprias referências e de emancipação. Observamos que o capacitismo ouvintista coloca barreiras no desenvolvimento da educação das pessoas surdas, pois quando essas pessoas têm a oportunidade de encontro com a língua que as supri, as representa, atribui sentido, sentimento de pertença e existência, suas especificidades são atendidas e há possibilidade de desenvolvimento pleno.

Esse encontro, portanto, corresponde não apenas à aquisição da LS, mas de todos os seus processos de significação e reflexos na formação da pessoa surda. Isto é, corresponde ao Bilinguismo e Biculturalidade que defendemos, aquele que leva em consideração a Cultura Surda, a Identidade Surda em todas as suas representações e manifestações, bem como à necessidade de pensarmos em formas de educação em relação tanto à comunidade surda quanto ouvinte. Segundo Vilhalva (2004), estar na comunidade surda significa um renascer, com novas perspectivas e possibilidades:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que “Quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma eu poderia compartilhar com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda. Através da Língua de Sinais, que é uma Língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa Oral ou Escrita possibilitando o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, favorecendo o seu acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vive, percebi que minhas dúvidas diminuíram e o meu prazer de viver com os ouvintes aumentou de forma viva na comunicação. Tudo que almejei foi sentir uma segurança neste mundo onde falam uma linguagem estranha onde a nossa comunicação é muito mais visual, mesmo falando pouco e com apoio gestual é preciso recorrer à ajuda de todas as pessoas para progredir (VILHALVA, 2004, p. 37-38).

Diante o anteposto, viabilizamos a defesa da necessidade de contato linguístico em todos os aspectos de uso social, desenvolvimento da linguagem e cultura para que haja construção de identidades e avanço inclusivo educacional e socialmente. A superação de barreiras comunicacionais que o Bilinguismo pode proporcionar em âmbitos sociais e individuais nos revela a complexidade dos fenômenos da língua e cultura à comunidade surda, que é estar em negociação constante pelo direito de ter sua existência e desenvolvimento assegurados.

Sob esse entendimento, podemos identificar o aspecto de necessidade de formação de uma sociedade minimamente bilíngue para que o processo de inclusão das pessoas surdas

seja viabilizado, transpondo essa inclusão para além dos espaços escolares, do estado de entre línguas, entre culturas, entre “mediadores” formais e informais. Referimo-nos, então, à constante necessidade de interpretação em espaços de formação educacional e social, nos quais a ausência de um mediador significa ausência de comunicação.

Nessa perspectiva, inúmeros autores como Strobel (2008) e Quadros (1997; 2015) defendem a tese de que quanto mais tardio for o contato e desenvolvimento linguístico e cultural específico da pessoa surda, de suas formas de experiência, mais prejudicados serão seus processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo, econômico, identitário e, sobretudo, de apropriação humana.

Diante disso, as unidades de sentido que analisamos na próxima subseção nos ancoram na possibilidade de afirmarmos que o Bilinguismo, a Educação Bilíngue, o Bicultural, as Identidades e Cultura Surda compõem fenômenos decisivos na garantia de concretização do direito à educação de qualidade e desenvolvimento social das pessoas surdas. A construção de uma educação mais inclusiva transpassa pela edificação de uma sociedade mais inclusiva e menos desigual, aspectos que evidenciamos na subseção seguinte.

5.3 Os reflexos das possibilidades de Educação Bilíngue-Bicultural nas histórias de vidas de pessoas surdas: cultura, identidade e língua em movimento

Engendrada em dimensões semióticas, simbólicas, psicossociais, políticas, de paradoxos, relações dialéticas, complexas e abrangentes, expomos, então, a surdez como fenômeno cultural. Isto é, os desdobramentos da língua na educação, vida em sociedade e formação da pessoa surda alcançam âmbitos que redimensionam perspectivas socioculturais – como defendemos anteriormente. Fato é, compreender o Bilinguismo e o Bicultural de maneira isolada compõe exercício impossível de ser alcançado. Esse fato demonstra tensões do ponto de vista educacional e social, entre “mundos” surdos e ouvintes (STROBEL, 2012) que precisam encontrar meios de comunicar-se a fim de garantir apropriação e desenvolvimento de nossa humanidade e valores em toda nossa subjetividade.

Através da análise dos dados narrativos, podemos perceber que a garantia de uma educação que concretize o processo de inclusão às pessoas surdas perpassa pela edificação de uma sociedade mais inclusiva. À vista disso, inúmeros fenômenos colocam-se como necessários para conseguirmos desvelar as camadas dessa discussão para defesa da Educação Bilíngue com abrangência bicultural pode representar à comunidade surda, frente ao fato de que assegurar desenvolvimento linguístico pode lançar novas possibilidades à evolução

educacional – de acesso e permanência qualitativas – cultural, com desdobramentos identitários, bem como social devido aos reflexos desses processos na formação humana, cognitiva e psicológica dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, identificamos que a superação de desafios e representação de novas possibilidades às pessoas surdas transpassa, afeta e é afetado pela questão cultural, de identidade permeada pela especificidade linguística. A investigação sobre a identidade bicultural da pessoa surda, portanto, desvela o fato de que, mesmo com outras diversas variáveis como questões socioeconômicas, de gênero, sexualidade, estruturas familiares, dentre inúmeros outros aspectos que afetam a formação das pessoas e suas possibilidades, a primazia dos fenômenos sociais e das experiências vividas para a pessoa surda se encontra na questão da Língua de Sinais. A discussão de fenômenos diversos, de fatos, dificuldades, possibilidades, problemáticas, reflexões e respostas sempre transpassam pela questão da língua e suas resultantes em correlação com culturas e identidades.

Perante o anteposto nesse estudo, compreendemos por meio de processo dialético de reflexão que a fundamentação dos estudos sobre a educação das pessoas surdas transpõe questões linguísticas e alcança diversos âmbitos sociais – como a política – mas, sobretudo, nos leva à reflexão e indagação do – para o que existimos, como vivemos, nos identificamos (EAGLETON, 2011) e como podemos fazer a diferença. Nesse sentido, pensar sobre a defesa dos direitos educacionais à comunidade surda esbarra na defesa de que nos constituímos como sociedade em processos aditivos, com línguas aditivas e ativas (QUADROS, 2015), dinâmicas e culturais como os seres que as utilizam e são partícipes em suas construções.

Sendo assim, diante do processo de escuta das narrativas realizadas, identificamos a unidade de sentido referente ao “interesse social”, que diz respeito, principalmente, ao ensino-aprendizagem da LS, que transpassa a compreensão sobre fenômenos como cultura e identidade no contexto da surdez, para a possibilidade de viabilizar melhorias. A emersão e decorrente análise dessa unidade nos auxilia na compreensão do apresentado nas seções anteriores por correlacionar as unidades, interligando-as e as transpassando, assim como poderemos observá-la nas demais reflexões desvendadas.

Quando discutimos sobre a Libras como existência, possibilidade de autonomia, afirmação de direitos sociais e reconhecimento da pessoa surda e como a negação do direito à língua natural pode ocasionar prejuízos às pessoas surdas, desaguamos na discussão sobre a relevância de acesso a Língua de Sinais. E, nesse caso, não apenas pela comunidade surda, mas de seu compartilhamento, de difusão de informações sobre a surdez que corresponda à

uma “desespetacularização” da realidade e exposição de necessidades de superação de barreiras comunicacionais e culturais.

Nesse segmento, podemos observar que a investigação sobre o aspecto bilíngue-bicultural na educação da pessoa surda e seus reflexos em sua vida em sociedade lança mão de expor a necessidade de ensino-aprendizagem da LS à toda a sociedade, para a conscientização e informação geral sobre o contexto cultural e identitário das pessoas surdas, a fim de possibilitar inibição de acontecimentos preconceituosos, capacitistas, de viabilizar melhorias, avanços necessários à diminuição de desigualdades e proporcionar acessibilidade. Porém, esse movimento encontra entraves de interesse social em relação ao ensino-aprendizagem da Libras.

Compreendemos que muitas das situações narradas que exprimiam sentimento de desconforto aos participantes poderiam ser evitadas se a população em geral tivesse mais conhecimento sobre a surdez como um fenômeno cultural. O desrespeito por falta de conhecimento, ou mesmo ignorância, foi testemunhado como falta de consideração ao que é ser surdo, gerando vergonha, timidez e sentimento de medo, fatos que podem resultar em prejuízos na educação e processos de desenvolvimento social nas vidas dessas pessoas. PB narrou que o contato com a comunidade e cultura que partilhava de um mesmo canal comunicacional foi decisivo e importante para construção de quem ele é, de sua identidade e processos de identificação socioculturais.

Eu me identifico muito. Na universidade tenho esse contato, na igreja tenho esse contato. Não estou sozinho, estou sempre junto com as pessoas, as pessoas ficam felizes com a minha presença. Antigamente as pessoas não faziam tanta questão da minha presença então eu me sentia muito só e não me sentia identificado com nada. Então na igreja, me sinto bem melhor lá, me sinto mais confortável, porque comecei a ir para a igreja e as pessoas me chamavam. A primeira vez que eu fui eu fiquei com vergonha e elas me chamavam “venha, vamos interagir”, eu via que estavam felizes com a minha presença. Então se eu não tivesse recebido essa alegria talvez eu não teria me aproximado. Mas isso me fez aproximar, me fez interagir melhor, **não me sinto desprezado, me sinto acolhido**. Significa para mim uma união essa interação, acredito muito nisso. Mas antigamente aconteceu de chegar em um lugar e as pessoas não quiserem, chegar na pessoa e cutucar e **elas não entendiam que era surdo** e precisava tocar nelas, então elas **não me respeitavam** e eu não me sentia interagindo com ninguém. Hoje já me sinto mais. Hoje tenho esse trauma de chegar nas pessoas e encostar nelas porque eu fico com **medo** de me tratarem da mesma forma que me tratavam antes. Quando sinto que o lugar não é muito bom, não tem uma interação boa, eu prefiro não me aproximar (PB, 2022, grifos da pesquisadora).

É importante entendermos que o contexto da narrativa de PB corresponde a um conjunto de acontecimentos experienciados por ele. Podemos observar que a difusão de informações sobre a Língua de Sinais representa reconhecimento da pessoa surda e de sua cidadania. Desta forma, por meio desse compartilhamento, é possível que haja entendimento

sobre manifestações de especificidades culturais – como o toque, a prevalência do visual – e as possibilidades de interação, de inclusão, de ensino-aprendizagem sejam expandidas e alavanquem o desenvolvimento da comunidade surda e de toda a sociedade.

Essa unidade de sentido acaba interligando as anteriores analisadas às demais unidades. Nela, estão implícitas e explícitas a necessidade de ressignificação de conceitos que envolvem educação no contexto da surdez, ressignificações sociais que perpassam pelo reconhecimento linguístico, cultural e de democratização da LS. Na contribuição dos três narradores observamos que as possibilidades de desenvolvimento com a aquisição e desenvolvimento da Libras, a diminuição de desigualdades e de situações como o isolamento poderiam ser potencializados com a formação de uma sociedade bilíngue, com o compartilhamento e contato com a LS por toda a população, tanto surda quanto ouvinte.

A viabilização de melhorias foi narrada como possibilidade na medida em que toda a sociedade tenha oportunidade de obtenção de conhecimento que conscientize sobre as especificidades das pessoas surdas, de sua constituição bicultural não mais em sentido de negociação, do estar entre dois extremos sociais de oposições. Mas sim de constante movimento de interlocução, de trocas, experiências, formas de experiências, de entender o mundo que enriquece o processo de constituição humana por proporcionar estar além de pressupostos, além de limites pré-conceituosos.

É estar em relação intercultural que, com olhar e atitudes sensíveis, ressignificam as diferenças e expandem possibilidades além dos desafios dicotômicos. Carvalho (2014) nos auxilia nessa reflexão ao apontar aspectos culturais na edificação de uma escola e educação mais inclusiva, que transpõe barreiras e atingem âmbitos atitudinais, das práticas pedagógicas, das políticas inclusivas, da formação de professores, profissionais e sociedade mais inclusivas e menos desiguais:

Sob o eixo da cultura na escola devemos considerar todas as novas ideias, sentimentos e formas de agir que a ela chegam. Implicam mudanças e estas, sempre são ameaçadoras porque o desconhecido representa riscos. Assim, uma política de educação inclusiva deve reconhecer a importância da cultura da e na escola, conferindo a essa dimensão um tempo e um espaço para que se crie o consentimento de toda a comunidade de aprendizagem que a escola é, a partir da vontade livre de cada um de seus integrantes. A dimensão cultural pode ser resumida em ações que permitam construir uma comunidade inclusiva e estabelecer valores inclusivos nas escolas (CARVALHO, 2014, p. 50).

Nesse âmbito, quando os narradores expuseram a possibilidade de emergir uma unidade de sentido que abrange diferentes situações e ambientes de vida em sociedade, além dos sentidos atribuídos especificamente a locais onde há convivência e interação entre pessoas

da comunidade surda, percebemos a impossibilidade de compreendermos qualquer fenômeno isolado de seu contexto sociocultural. Ao relacionarmos o entendimento de Geertz (2008) sobre a cultura e o que Carvalho (2014) aponta, observamos que o caráter semiótico atribuído à identidade e aos sentidos culturais constituídos atingem formas de expressão da essência do próprio ser humano. Diante disso, estruturas comportamentais de resistência ou encorajamento ao novo são resultantes de um processo cultural e estrutural de formações que, perante a emergência de outros desafios e especificidades, compõe uma necessidade de transformação.

Essa transformação precisa romper com o não-lugar no sentido de atribuir oportunidade de construção de sentidos da realidade, de organização de processos psicológicos e sociais (GEERTZ, 2008) além do que é colocado como universal, quando deveriam ser considerados como processos ímpares, individuais transpassados por perspectivas e fenômenos coletivos que constroem a ideia de sociedade.

Esse interesse da sociedade em relação à LS foi exposto por PA, PB e PC sob expressão de desabafo e protesto, pois a viabilização de melhorias significativas passa por “reformas” de pensamento e estrutura social. E, essa ressignificação seria possibilitada por meio do compartilhamento de informação e do contato com a comunidade e com a Libras, com conseqüente aumento de interesse à compreensão de diferentes modos de representação. A representatividade de pessoas públicas foi colocada como essencial para que outros possam ter conhecimento sobre a Cultura Surda, sobre as Identidades Surdas e sobre a Língua de Sinais. Mais que apoio e políticas de governo, são necessárias políticas de Estado, que não dependam de figuras específicas para a garantia de direitos e sim do fato fundamental de direitos humanos.

E a acessibilidade é porque muitas vezes a população surda prefere comunicar por Libras, porque nem todo surdo teve acesso à Língua Portuguesa. Nem todo surdo sabe ler, nem todo surdo sabe escrever. Eu, por exemplo, cheguei até o ensino médio, mas tem surdo com 50 anos de idade que ainda está na quinta série. Eu consegui chegar ao ensino médio aos 20 anos de idade e esperava conseguir fazer uma faculdade, mas infelizmente a acessibilidade é muito difícil. E sem acessibilidade, hoje, vivemos uma vida de abandono, de desprezo, deixado de lado. A gente só entrou para fama depois que o presidente da república mudou, porque sua esposa tem parente surdo e comunica por sinais. Foi uma emoção para mim ver ali uma mulher em cima do palanque falando Libras, eu achei “agora vai mudar, agora vai dar certo”. A nossa maior dificuldade não é o dinheiro, é a acessibilidade. Aí a comunicação era por meio de escrever. A pessoa escrevia para gente ler. Para quem sabe ler tudo bem, mas e para quem não sabe? (PC, 2022).

Desse modo, percebemos a escassez de interação entre pessoa surda e ouvinte como fator primordial para a formação não apenas de uma educação inclusiva nos espaços

escolares, mas de uma sociedade inclusiva, na qual se estende a inclusão na e para a educação, para as possibilidades de desenvolvimento socioeconômico, cognitivo e psicossocial que reverberam ao longo da vida da pessoa surda e sua formação humana. Compartilhar significa, então, possibilitar aprendizagem da língua e conhecimento sobre a cultura das pessoas surdas; e, esse fenômeno pode representar maior interesse das pessoas em interagir, conviver e inibir a pseudo inclusão a fim de promover o Bilinguismo e possibilidade Bicultural desprovidos de capacitismos.

Então o que eu preciso agora é que passa essa informação para todos os pesquisadores que você conhecer. Espalha essa informação, compartilha com quantos pesquisadores você conhecer. Quanto mais essa causa chega em alguém, entendeu. (...) Então é isso pessoal. Sabendo que hoje pessoas ouvintes se aproximando da gente, institutos de pesquisa trazendo vocês para nós, botando vocês no nosso caminho, isso é um espaço importante, um momento importante para avançar. Educação e acessibilidade (PC, 2022).

A fala de PC destacada nos encaminha diretamente à unidade de sentido de “acessibilidade” como fenômeno que atravessa as anteriores e as complementa. A acessibilidade foi destacada pelos participantes como resultado, meio e fim do despertar social em relação ao contexto da surdez e suas especificidades, sobretudo língua e cultura. Ao investigarmos a questão bicultural e defender a ideia que expusemos nas seções anteriores, compreendemos que o “bi” se coloca como a possibilidade de diálogo entre – concepções, perspectivas educacionais, tendências e práxis pedagógicas – que proporcionam reflexos além do estar entre estado de confronto para possibilitar interlocução. A acessibilidade, nesse contexto, reverbera no aspecto cultural evidenciado por Eagleton (2011), o de suscitar capacidade ativadora, de transformação da cultura e seus reflexos na constituição de identidades, ou seja, a própria cultura como forma de identidade.

Tendo em vista que o aspecto simbólico que transpassa os fenômenos e experiências sociais são formados e transformados coletivamente, a interpelação exercida pela comunicação (MELLO, 2009) e seus meios variados correspondem à elevação do âmbito linguístico que permeia tal coletividade. Acessibilidade, assim, é comunicação efetiva e materializada pelo respeito às formas de compreensão do mundo.

Tem que acabar muito com isso, tem que divulgar, tem que aproximar dessa população surda. Pessoas que interessam, instituição de Libras, abrir as portas para acessibilidade. A acessibilidade ela está sentada aí do seu lado. A PI é uma acessibilidade, quando os pais dela precisam ir no médico ela vai junto, é

acessibilidade¹². Mas acessibilidade é você, entendeu. A partir do momento que você aprende Libras, que o ouvinte aprende Libras, você se torna acessibilidade, se torna um guia, se torna um. A acessibilidade não é só a Libras. A Libras sem o ouvinte não tem acessibilidade. Acessibilidade é você, a PI é acessibilidade, a Isadora é acessibilidade, o seu amigo é acessibilidade (PC, 2022).

Por meio das narrativas dos participantes vimos que ao longo de suas vidas – principalmente nos aspectos educacionais que refletem na vida em sociedade – a garantia de direitos linguísticos nem sempre foram presentes. Mesmo depois de terem oportunidade de contato com a Língua de Sinais e com a comunidade surda, suas identidades e possibilidades ainda esbarravam na questão da exclusão e das desigualdades. Isto porque, mais que o contato com a LS, ao longo de suas vidas, a acessibilidade ainda ficava pendente à constante situação de dependência de mediação.

Diante disso, entendemos que, o que torna a compreensão do mundo possível às pessoas surdas é a aquisição e desenvolvimento linguístico, porém a concretização desses modos de representações e processos de atribuição de sentidos transpõe desafios de estarem em constante contato e inter-relação com o mundo ouvinte. Tornar viável essa correlação aponta que a efetivação de uma Educação Bilíngue e a possibilidade Bicultural deve transformar perspectivas e conhecimentos acessíveis além da ótica ouvinte. O desafio encontra-se, então, em superar o que é posto como possível e impossível, de transpor o entre e estar além dessas barreiras, de transformar informações, conhecimentos, referenciais culturais, identitários e possibilidades de desenvolvimento antes atribuídas somente à população ouvinte dominante em bens humanos, possíveis a todo e qualquer sujeito.

Além de muita dificuldade financeira a acessibilidade é uma parede que nos impede de passar para frente. A falta de acessibilidade. Se não aprender Libras não tem como o surdo aprender português, entendeu. Tem surdo que sabe de tudo, mas nunca aprendeu ler nem escrever, apenas pelos sinais. Tem muitas barreiras, não nos respeitam. (...) Eu tenho 35 anos, perdi a audição aos sete anos de idade. Foram muitas lutas, muitas dificuldades. Igual eu te falei, a dificuldade nossa não é só o dinheiro, é a acessibilidade. Sem acessibilidade a gente não tem saúde, sem acessibilidade a gente não tem educação, sem acessibilidade não tem trabalho (PC, 2022).

Pfeifer (2013) mostra que buscou desenvolver a oralização por compreender que o mundo que a cercava ainda não possibilitava que o uso da LS a suprisse em todos os âmbitos sociais, apesar da completude da língua. A autora narrou que o domínio da Língua Portuguesa se apresenta como uma vantagem às pessoas surdas, pois pode representar perda de

¹² A título de contextualização, os pais da Profissional Intérprete (PI) são pessoas surdas. Seu interesse pela interpretação, então, teve origem no ambiente familiar e se estendeu à sua formação como educadora e especialização na interpretação.

oportunidades. Em situações de interação com ouvintes que domina espaços educacionais, de formação e atuação profissionais ter como primeira língua a Libras acaba restringindo convivências e ainda impossibilita independência e autonomia da pessoa surda, pois coloca a deficiência, a falta, antes do sujeito. PC desabafa ao narrar que “agradeço a moça aí, a PI, por ser intérprete de Libras porque são poucos. Sabe, se eu fosse rico, eu contratava a PI como se fosse assessora. Para onde eu for ela ir comigo” (PC, 2022).

Nesse segmento, Pfeifer (2013, p. 31) expõe que “tampouco gostaria de ficar eternamente dependente de um intérprete [...]. A ideia de conviver apenas com um restrito grupo de pessoas não me agrada, muito menos a ideia de viver em função da minha deficiência”. Compreendemos, assim, que a escassez de acessibilidade resultante da falta de conhecimento e aceitação da Língua de Sinais e da Cultura Surda reflete em desafios de desenvolvimento educacional e social por representar barreiras na contínua evolução da perspectiva sociocultural sobre as diferenças, por considerar a especificidade antes do ser, antes do próprio humano.

Sobre esse aspecto, compreendemos que a formação de intérpretes deve sim ser incentivada, além da necessidade de investimentos para a qualificação desses profissionais e dos professores para a efetivação de uma educação e sociedade bilíngue-bicultural. Mas tais medidas devem ser encaradas como provisórias, a curto prazo, como viabilizadoras de transformações sociais gerais para evolução e constituição de uma sociedade bilíngue no sentido de conscientização, de aceitação e respeito que proporcione acessibilidade.

A Educação bilíngue-bicultural isolada não preenche todas as lacunas necessárias para tornar possível o avanço quali e quantitativo nos aspectos educacionais e sociais na vida das pessoas surdas. No entanto, conforme pode ser percebido nas pesquisas de Dammeyer e Marschark (2016), é o “ponta pé” necessário para compreendermos que a dialogia entre visões de mundo é preciso para assegurar o direito de desenvolvimento e apropriação humana dessas pessoas. Isto é, perpassamos pela compreensão sociocultural desses fenômenos e sua materialização na vida e identidade das pessoas surdas.

Sob essa ótica, uma emancipação que infere acessibilidade nos âmbitos da educação e seus contextos sociais compõe desafio e direito possível. Strobel (2008) nos auxilia nessa reflexão ao afirmar que

Então o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização da língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural (STROBEL, 2008, p. 93).

A unidade de sentido de acessibilidade narrada pelos participantes desvenda o fato da necessidade de consideração de problemáticas presentes no desenvolvimento da Educação bilíngue-bicultural e na identidade das pessoas surdas além do aspecto puramente linguístico, ou seja, de todo o contexto que cerca e transpassa o fenômeno da educação. Foi possível compreender que tornar visões de mundo acessíveis, ambientes acessíveis, informações, conhecimentos e culturas acessíveis de forma que levem em consideração as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas viabiliza a efetivação de processos educacionais e de seus desenvolvimentos, as quais encontram possibilidades de representação, significatividade e atribuição de sentidos nesses processos com garantia de acessibilidade.

Sob essa perspectiva, PA, PB e PC destacaram que, para viabilizar avanços e melhorias na educação e nas vidas das pessoas surdas, garantir a acessibilidade corresponde à efetivação do bilinguismo em perspectiva aditiva – como apontado por Quadros (2015).

Hoje eu vejo que no Brasil as escolas bilíngues estão surgindo. Eu acredito que a Libras vai sim se difundir melhor, a acessibilidade vai acontecer, a gente vai poder trabalhar tanto o português quanto a Libras simultaneamente e isso vai melhorar muito a nossa educação. Falta muito ainda para melhorar, mas isso já está acontecendo (PA, 2022).

Quando analisamos as narrativas dos participantes compreendemos que a acessibilidade se traduz em direitos assegurados e materializados em suas vidas, nos âmbitos educacional e social. Esse processo se concretiza na efetivação de um trabalho colaborativo entre profissionais da educação, educandos e a sociedade com perspectiva de possibilitar uma inclusão verdadeira, legitimada com reflexos na história das pessoas e suas experiências de vida significativas como possibilidades de compreensão de mundo.

Observamos, assim, que a concretização da inclusão educacional e social às pessoas surdas aponta diretamente à constituição de uma “Educação Bilíngue e sociedade bilíngue”, expressão que compõe a próxima unidade de sentido. Nesta, podemos correlacionar aspectos linguísticos e culturais à vida em sociedade dos participantes, a qual possui reflexos e fundamentação gerados em âmbito educacional. Tendo isso em vista, o apontamento de Skliar (1998) põe-se palpável ao propormos uma investigação sobre o fenômeno da educação no contexto da surdez, pois esse fenômeno desvenda problemáticas que emergem desde a fundamentação do conceito de educação, cultura, formação, comunicação e a língua nesses processos advindos de formas de interação e trocas permutáveis, dialéticas entre visões de mundo.

As comunidades de surdos que estão refletindo e debatem sobre esse tema defendem a proposta do bilinguismo, em primeiro lugar, com o objetivo de lhes ser reconhecido o direito à aquisição e ao uso da linguagem de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educativo, cultural, legal, de cidadania etc. desta época, em igualdade de condições e oportunidades, mas sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade. (...) surge a sensação de que o termo bilinguismo diz tudo mas, ao mesmo tempo, não diz nada acerca da educação para surdos. Diz tudo por que propõe e tende à construção de um ponto de partida a que não se pode renunciar: afirma a existência de duas línguas na vida dos surdos; mas não diz nada porque, por trás dessas línguas, há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes (SKLIAR, 1998, p. 54-55).

Frente a isso, compreendemos que perante as experiências narradas e a história de construção da educação de pessoas surdas repleta de situações de resistência e desafios, as problemáticas que transpassam esses fenômenos possuem natureza e complexidade em seu âmago, que estão começando a ser vislumbrados diante de investigações culturais. Assim, um dos aspectos destacados pelos narradores foi o de tornar não apenas o contato com a Língua de Sinais possível, mas de fazer sua utilização nos diversos espaços sociais de educação e interação. Nesse sentido, o exercício de possibilitar acesso à Libras a toda a sociedade representa um anseio comum entre os participantes, tendo em vista que o contato e conhecimento da especificidade linguística das pessoas surdas pode viabilizar e resultar defesa de seus direitos de educação de qualidade, significativa, que leva em consideração os desdobramentos da especificidade da língua, ou seja, sua cultura e identidade.

Quando indagados especificamente sobre a Educação Bilíngue e o reflexo desse fenômeno em suas histórias de vida, os narradores expuseram a constante necessidade de estabelecimento de dialogia entre suas formas de compreensão de mundo ao que lhes eram apresentados ao longo da escolarização. Aspectos como adaptação e assimilação feitos por professores foram citados como os que lhe atenderam em relação à possibilidade de significação que levava em contexto os processos de desenvolvimento permeados pelo fenômeno da língua e da linguagem. Já a presença de interpretação sem correlação cultural foi exposta como preocupação geral por não considerarem que a tradução pura, sem contextualização, tornava conhecimentos e informações inacessíveis às suas compreensões.

Nesse contexto, PA narrou que teve oportunidade de frequentar ambiente bilíngue no início de sua escolarização:

Com sete anos eu fui para escola, a escola era bilíngue. Na verdade eu tinha uma sala no primeiro ano, fiz do primeiro ao quarto ano nessa sala específica para surdo, tinha a sala de ouvintes e a sala de surdos. Então eu estudava nessa sala de surdos e meu professor era ouvinte, sabia Libras e era fluente também, tinha um instrutor surdo fluente. Então aí eu comecei a aprender melhor. Os ouvintes me ensinavam

português, matemática, geografia, história, todas as outras disciplinas. Meu instrutor surdo me ensinava Libras, todos os sinais, ele me ensinava tudo. Então eu comecei a ter esse contato com os surdos, comecei a conviver com eles e a aprender várias coisas que a professora me ensinava. Era tudo muito claro para mim. Eu gostava muito de usar a Libras [...] (PA, 2022).

Nessa perspectiva, PA continuou descrevendo seu histórico de escolarização destacando prejuízos que representaram perdas de oportunidades em sua vida após ter falhas e faltas de oportunidade de ambientes e interações bilíngues ao longo de sua educação:

Aí no quinto ano, do quinto ao oitavo, eu mudei para Goiânia, não, do quinto ao sexto na verdade, eu estudei com surdos e ouvintes, fui para sala inclusiva. Tinha intérprete, ela sabia muito bem Libras, era fluente. Aí tinham vários professores que não sabiam Libras, só o intérprete comunicava com a gente. Então existiram alguns problemas. A gente passou por alguns problemas, falta de interação, os ouvintes não gostavam de interagir com os surdos, os surdos também não gostavam de interagir com os ouvintes, e a intérprete faltava muito, faltava demais. Perdia muito conteúdo. Então a gente teve muito prejuízo nesse período. No sétimo e oitavo ano eu fui para Caldas Novas. Eu estudei em sala inclusiva e era o único surdo da minha sala. Tinha um intérprete, mas não era fluente, tinha muitas falhas. Não sabia explicar direito, nada era muito claro. (...) No Ensino Médio eu continuei morando em Caldas, continuava estudando em escola inclusiva, único surdo, sempre trocando de intérprete, sendo que os intérpretes não eram fluentes. Então eu tive muito prejuízo no Ensino Médio. Então eu tinha pouca comunicação com meus colegas ouvintes também. No segundo ano (eu tinha 16 anos) eu parei de usar o implante coclear. Eu não gostava. É muito trabalhoso, eu estava cansado, não queria fazer terapia, então eu parei de usar. Então eu trabalhava e estudava e era muito cansativo para mim usar o implante coclear. Eu preferi usar a Libras, era muito mais confortável. Eu sei que alguns ouvintes, eu sei oralizar, quando alguém está falando comigo eu entendo. Eu não sei escrever português, algumas coisas, não tudo. Então uso algumas estratégias, eu faço adaptações. Não é fácil para mim fazer essas adaptações de português para Libras (PA, 2022).

A linha de raciocínio apresentada por PB seguiu um perfil que se assemelha e difere de PA em alguns pontos. De acordo com esse participante, sua trajetória educacional foi marcada pelo desenvolvimento da Libras em sua vida. PB destacou que assim como seu desenvolvimento linguístico foi sendo possibilitado suas oportunidades foram transformadas, estendidas e viabilizadas. Com infância humilde, em contexto rural, o alavancar de sua compreensão de mundo e de identidade foi permeado pela aquisição e desenvolvimento da LS. Incentivado por sua mãe, os estudos representaram para ele uma virada de contexto, de sair do posto como desafio e ressignificar suas especificidades em possibilidades.

PA narrou que seu contato com a Libras partiu do incentivo materno. Assim, de acordo com que as interações em LS foram possibilitados reflexos em seu desenvolvimento educacional e social foram notórios. PB expôs que seu primeiro contato com a Língua de Sinais partiu de uma professora no início de sua escolarização, mesmo ainda não tendo oportunidade de fazer parte de ambiente e Educação Bilíngue. Depois desse contato, passou a

incentivar sua família a abandonar o uso de gestos com os sinais que ele levava para casa, sendo isso foi aceito e desenvolvido em maior parte por sua mãe e as crianças que tinha contato (sobrinhos, por exemplo).

PB destacou o esforço dos professores que fizeram parte de sua escolarização, pois, apesar de não possuírem uma formação especializada ao trabalho com o Bilinguismo, lhe foram oportunizados momentos que levavam sua forma de ver e entender o mundo em contexto escolar.

Minha professora começou a me ensinar Libras e eu fui aprendendo aos poucos. Com sete anos eu comecei aprender Libras. Elas me ensinavam através de imagens, brincadeiras, jogos. Mas eu não entendia o que elas estavam falando, pedia para repetir, mostrar novamente a imagem, porque eu usava muito gesto. A professora percebia que eu usava gestos, então para facilitar melhor ela me ensinava e falava que eu não era obrigado a entender tudo, mas pelo menos o básico. Então ela me mostrava as imagens e falava que eu não precisava me preocupar tanto, que ela ia me ajudar e que eu tinha que estar junto com aquele grupo de surdos para eu conseguir desenvolver melhor. Então ela me fazia observar os surdos, aí ela me mostrava também as imagens, aí eu comecei a ver os outros sinalizando e com o tempo fui aprendendo a sinalizar os sinais. Fui começando a entender melhor a questão da imagem e sinal. Então eu fui mudando os gestos e utilizando a Libras (PB, 2022).

Nessa conjuntura, verificamos que o contato com a comunidade surda foi incentivada no testemunho dos três narradores como essencial para o avanço de seus desenvolvimentos educacionais e identitários. Esse contato, seguido por processos de constituição cultural, sentimento de pertença e identificação foi destacado como fundamental para proporcionar à pessoa surda o entendimento de que é possível a existência de outras formas de interação e compreensão da sociedade, as que respeitem e levam em consideração a prevalência visuo-espacial em meios comunicacionais e processos de significação.

Sobre esse entendimento, PB prosseguiu com sua narrativa destacando o trabalho em conjunto, colaborativo entre o incentivo que recebia de sua professora, de sua mãe e do contato com outras pessoas surdas que, posteriormente, representaram possibilidade de desenvolvimento refletidas em sua vida educacional, socioeconômica e na constituição de sua identidade. A compreensão do que era a Educação Bilíngue e o Bicultural ainda não lhe era clara na época de sua iniciação escolar, mas quando PB destacou que pôde desenvolver-se devido ao respeito por sua língua, podemos materializar a relevância de constituição de uma sociedade que compreenda o que é ser uma pessoa surda, aceitando seus modos de ser, de entender e dar sentido ao mundo e aos conhecimentos que os cercam.

Então antes quando comparava a imagem do leão com os sinais eu não sabia porquê usava gestos. Com o tempo fui entendendo a questão dessa comparação e fui

aprendendo os sinais através dessas imagens. Ela foi me ensinando aos poucos, com paciência, porque eu tinha dificuldade de entender as coisas. Eu comecei a interagir com esse grupo de surdos e com o tempo eu fui aprendendo melhor, que tinha o surdo sinalizante, a imagem e a professora que nos ensinava. Por exemplo, os números, eu não entendia os números. (...) eu tinha muitas dúvidas porque eu não conhecia Libras, mas eu tinha essas pessoas surdas que sempre estavam junto comigo, me ajudando. (...) Na medida que fui crescendo eu fui aprendendo e me acostumando com a Libras, minha mãe usava muitos gestos comigo dentro de casa. Queria ter livros para poder aprender, então pegava livros de casa e começava a ler, minha mãe chegava perto e com o tempo nós dois íamos interagindo com o livro e eu fui interagindo com as letras, aprendendo como era o alfabeto. (...) Comecei a ensinar Libras para minha mãe para que ela pudesse aprender e parar de usar os gestos, com o tempo minha mãe também foi se acostumando. Então isso foi bom para mim porque eu fiquei mais feliz, eu tive mais contato e eu também tive esses amigos surdos que me ajudavam muito. A minha mãe deixava eu encontrar com esses surdos para que eu pudesse melhorar mais. As vezes quando não tinha imagem e a pessoa jogava um sinal para mim eu não entendia as coisas. Então andando na rua com meu amigo ele me mostrava “olha sinal de casa”, aí eu falava o que é isso, que sinal é esse, aí ele mostrava “sinal-casa é aquilo ali”. Aí eu fui assimilando [...] eu ia aprendendo com essa interação (PB, 2022).

Assim como PA, PB narrou que os processos educativos transpassados pela Língua de Sinais foram mais presentes no início de sua escolarização e tornaram-se mais escassas ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, observamos um movimento de normatividade ao qual ações e estruturas educacionais vão considerando, atribuindo um ideal inalcançável para muitos e possível para poucos, como uma espécie de “peneira” que vai significando possibilidades e acaba orientando caminhos. À vista disso, observamos que a resistência e defesa diante dessas imposições ainda representam desafios a serem superados. Compreendemos que o contexto de dominância cultural transversaliza a promoção ou inibição de uma inclusão pedagógica e social – como Bourdieu (2003) discute e questiona em sua tese sobre o capital cultural e a educação. PB narrou que

E com os anos, estudei e formei até o ensino médio. Eu tive prejuízo no ensino médio, porque no primeiro e segundo ano, na minha alfabetização, eu não tive esse aprendizado com a escrita e os sinais, tive bastante dificuldade então tive um prejuízo muito grande de pelo menos uns três anos de estudo na minha vida. Eu queria desistir de estudar, mas minha mãe fala que não, não podia desistir, você tem que estudar, tem que formar. Então eu me esforcei muito, estudei todos esses anos até conseguir me formar no ensino médio. Fiquei feliz porque ela me incentivou a estudar e ela me falava se não queria entrar numa faculdade, e eu respondia que não sabia, que Deus sabia se eu iria conseguir entrar numa faculdade ou não. Mas ela tinha essa esperança e com o tempo fui pensando nessa ideia. Tentei o vestibular, estudei muito, não foi fácil. Foi difícil fazer o ENEM¹³, foi muito pesado. Estudei antes da prova do ENEM e quando foi a prova do ENEM, prova de matemática... foi muito complicado para mim. Eu consegui passar e comecei a pesquisa onde eu iria estudar (PB, 2022).

¹³ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sobre a etapa de escolarização, PC discorreu sobre a constante luta que seu processo de escolarização como um todo representou em sua vida. Segundo o participante, a educação de surdos foi vista como secundária por muito tempo e atualmente recebeu maior atenção, fato este resultante da constante e contínua luta da própria comunidade surda em prol do reconhecimento de seus direitos. Destacou, então, que

Até os sete anos de idade eu ouvia perfeitamente. Do nada, assim, o tempo passou, e nós fomos percebendo que eu não estava escutando, nem todo surdo são de nascença, alguma coisa acontece que nenhuma medicina sabe o que. Quando eu estava com dez anos de idade comecei a ter muita dificuldade com os estudos, repeti a quinta série cinco vezes, até descobrir uma escola que nem era escola naquela época, hoje é. Conhece a associação de surdos em Goiás? Então, na época não era uma escola, parecia uma escola clandestina na época. O próprio surdo era os professores. Hoje ela cresceu, tem parceria com o município, se tornou uma escola municipal. E através da associação dos surdos que eu comecei a aprender Libras, aí não demorou muito, quando fiz 17/19, eu passei a frequentar outros estados. Lá fora foi mais fácil de aprender Libras, em São Paulo, foi mais fácil (PC, 2022).

A questão do Bilinguismo que perpassa a construção de acessibilidade coloca-se ainda mais evidente quando investigamos o Ensino Superior e suas possibilidades à pessoa surda presentes nas narrativas dos participantes. Inúmeros são os desafios e barreiras que colocam em xeque a possibilidade de alcançar tal nível e avançar na formação acadêmica – o que afeta diretamente a correlação entre formação, qualificação e o desenvolvimento socioeconômico em nossa sociedade capitalista cada vez mais individualista.

Observamos, então, as diferentes nuances desvendadas nas narrativas dos participantes, as quais revelam aspectos de variáveis contextuais que devem ser abrangidas e lançadas como possibilidade de continuação dos processos educacionais das pessoas surdas. Sob esse entendimento, destacaram sobre o avanço ao Ensino Superior em perspectivas que se diferem, mas que se cruzam em relação à relevância atribuída à promoção do Bilinguismo em todos os âmbitos linguísticos, culturais e identitários que reverberaram em suas vidas educacionais, na superação de desafios e criação de novas possibilidades.

Eu fiz Letras-Libras um ano. Mas naquela época parecia clandestino, porque a escola pública da época não tinha acessibilidade muito menos intérprete existia. Eu estou tão feliz com a evolução da Libras e as pessoas interessadas em aprender Libras, não por pai e mãe ser surdo (PC, 2022).

Quando tive contato com a Libras isso mudou a minha vida. (...) Minha mãe ficou muito feliz por eu ter passado, pelo meu esforço. Então eu mudei para Goiânia, ela me ajudou a mudar aqui para Goiânia. Aí me perguntaram porquê queria fazer o curso de Letras-Tradução e eu imagino que futuramente, por exemplo, eu posso trabalhar e utilizar dessa cultura. (...) Por exemplo, um intérprete de Libras aqui, se a PI como intérprete tem a identidade dela e para eu me adaptar a isso eu quero ser instrutor. Por exemplo, tem um intérprete no palco, eu ficaria aqui e passaria para a pessoa que tem surdo-cegueira, tem o Libras tátil, e posso fazer essa adaptação.

Posso também aprender ser intérprete de outras línguas. Por exemplo no jornal, nas notícias, eu posso ler o jornal e traduzir para outro surdo. A notícia que está no jornal eu vou lendo e traduzinho para ela, na televisão também tem a janela de intérprete e eu posso estar fazendo essa tradução também, vendo a janela de intérprete passando para uma outra língua ou de outra língua para Libras. Então eu posso ter várias possibilidades de trabalhar fazendo o curso Letras-Tradução. Então meu objetivo é trabalhar em várias áreas, posso trabalhar em teatro, com a cultura. Eu acredito que o surdo tradutor não é um bicho de sete cabeças, eu acho que seria uma coisa bem interessante, tem várias oportunidades de trabalho. (...) Eu formo agora em novembro, estou muito feliz com essa formação que estou conseguindo passar por essa etapa. Agradeço muito a Deus. Eu sei que foi muito difícil para mim desenvolver na escola, foi muito difícil aprender também e hoje agradeço muito pelo que eu sou (PB, 2022).

Com 21 anos eu mudei para Goiânia, aí eu entrei para a faculdade de Letras-Libras na XXX¹⁴. Lá tinha muitos surdos, ouvintes que sinalizavam. A gente interagia bastante. Era muito bom, eu gostava bastante de estudar na XXX, a gente usava muito a Libras. Antes de entrar nessa faculdade, eu estudei na YYY antes de entrar na XXX, fiz Pedagogia, e tive dificuldade uns dois meses e desisti. Porque não tinha intérprete, não tinha acessibilidade na faculdade, com uns três meses eu desisti do curso. Aí quando eu fui para o Letras-Libras eu gostei mais e consegui terminar minha formação (PA, 2022).

PA e PB conseguiram ingressar no Ensino Superior depois que tiveram oportunidade de maior desenvolvimento em contato com a LS; já PC não teve a oportunidade de continuar os estudos devido à dificuldade de apoio financeiro, o que pôde ser observado em diferentes intensidades nas três narrativas. O avanço nos estudos foi descrito como desafio frente à barreira comunicacional enfrentada na vida em sociedade e ao longo das etapas da Educação Básica. A Educação bilíngue-bicultural foi considerada fator de notoriedade e complexidade palpável na vida dos participantes, pois ao terem esse direito desenvolvido os horizontes de possibilidades foram estendidos, mas a “pós formação”, as etapas subsequentes de trabalho, interações sociais fora do ambiente formal de educação ainda representa desafios.

Nesse segmento, é fato que pensar educação das pessoas surdas deve abranger uma série de variáveis, dentre elas as variáveis contextuais e as individuais advindas, perpassadas e resultantes da constituição humana de sujeitos bilíngues-biculturais. Tais variáveis destacam-se como condições sociais, pedagógicas e culturais, como diferenças individuais e coletivas (ORTIZ-PREUSS, 2019).

À vista disso, compreendemos que a interlocução entre os conceitos de educação, cultura e identidade investigados e expostos nas narrativas corroboram com a tese de que para

¹⁴ Com finalidade de garantia de anonimato dos participantes, inibiremos o nome das instituições citadas. Mas vale ressaltar que foi devido ao ingresso e estudo em instituições públicas que os narradores tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos com a formação no Ensino Superior. A democratização do Ensino Superior deve ser destacada como uma pauta importante em relação à formação de pessoas com especificidades – como as pessoas surdas – e suas possibilidades socioeconômicas, de vida em sociedade, com independência, emancipação, autonomia e dignidade. Tal pauta compõe mais uma camada revelada em relação à interlocução entre educação, cultura e identidade das pessoas surdas.

a efetivação de uma educação que preserve e alavanque a constituição humana da pessoa surda, a construção de uma sociedade minimamente bilíngue é necessária. Assim, a diminuição de desigualdades, a elevação e o respeito, que reconheça socialmente o que já é promulgado por lei – com a Lei de Libras e de Educação Bilíngue (BRASIL, 2002; 2021) – pode se tornar possível. Não estamos impondo a necessidade de formação de sujeitos e escolas plenamente bilíngues, fluentes em Libras em curto prazo, mas sim de viabilização de um movimento de conscientização que tenha como consequência o respeito sobre a LS e a Cultura Surda, aos diferentes modos de subjetividade humana que garanta acessibilidade em aspectos fundamentais.

A ideia de Educação Bilíngue e de sociedade brasileira consciente do Bilinguismo legal, consistente e fortalecido representa início do despertar às questões educacionais e seus desdobramentos sociais no contexto da surdez. Uma sociedade consciente do Bilinguismo pode representar possibilidade de contato mais precoce à Língua de Sinais, o que assegura maior possibilidade de avanço no desenvolvimento do sujeito e o assegurar de sua integridade como ser humano. Fenômenos e ações como essas demandam tempo e reestruturação social e ideológica, mas que são possíveis de serem pensadas e iniciadas por meio de ações micro que reverberam no macro viabilizando uma reorganização social. Por meio da pesquisa científica, de estruturação de pensamento conciso que podemos contribuir com o início desse movimento de repensar os valores humanos que estão sendo postergados que atravessam nossa educação.

Sobre esse aspecto, a Educação Bilíngue desvelada nas narrativas correspondeu àquela que possibilita o uso e desenvolvimento pleno na Língua de Sinais e para a Língua de Sinais, levando em consideração a coexistência linguística e cultural com a sociedade ouvinte. Nesta, a LS não se atém somente à presença de intérprete, mas na possibilidade de representar a interação e constituição dos sujeitos com hibridismos de percepções culturais, em processo mútuo de transformação.

Em consonância com as narrativas a Educação Bilíngue, portanto, ratifica a tese de que os fenômenos da educação, da língua e cultura envolvem relações interpessoais e intercomunidades. Transpomos, assim, o bilíngue-bicultural além dos muros postos como limites ou possibilidades, pois a compreensão desse fenômeno é possível ao atingirmos significação sociocultural, formas de representações e prestígio cultural (SAUSSURE, 2006).

Desse modo, observar a trajetória educacional e a história de vida expostas nas narrativas nos possibilita a compreensão de que o acesso orgânico e natural à língua materna ao ser humano, ou seja, à Língua de Sinais à pessoa surda é defender seu direito de ser,

constituir-se, se ver no mundo e conviver em sociedade. Ao defendermos o postulado legalmente em relação ao “status” bilíngue do Brasil, estamos defendendo que toda e qualquer pessoa tenha oportunidade de contato com a Libras, o que pode reverberar em desenvolvimento linguístico precoce quando descoberta algum grau de surdez nos indivíduos.

Fernandes e Correia (2015) discorrem sobre a importância e o reflexo que o domínio da linguagem significa àqueles que, muitas vezes, possuem tal desenvolvimento tardio. Segundo os autores:

[...] a capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através dessa faculdade, a produção dos significados. Essa constatação infere à aquisição da língua um lugar privilegiado, não apenas no que se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Afirmamos, também, que através da aquisição de um sistema simbólico como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista estas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 215-216).

Observamos esses postulados nas histórias de vida de PA, PB e PC. Isto porque, observamos que a aquisição e desenvolvimento da língua em suas vidas ocupou espaço decisivo em seus desenvolvimentos como pessoas e cidadãos. Entendendo que o Português ainda possui dominância nas relações sociais de poder perpassadas pelo fenômeno da língua, a privação à LS pode significar prejuízos sociais nos mais diversos âmbitos à pessoa surda, pois a aquisição da segunda língua grafada é possibilitada através do desenvolvimento pleno de referenciais advindos de sua primeira língua, ou seja, de processos cognitivos, culturais e de identidade propiciadas e transpassadas pela Língua de Sinais.

Perante tais constatações, os narradores defenderam a ideia de que a compreensão da Libras e de seus reflexos significa a ele perceber o outro. Perceber suas existências. A interação entre pessoas surdas e entre ouvintes e pessoas surdas proporcionadas pelas línguas foi desvendada como fenômeno além da convivência entre pessoas e perspectivas, mas como forma de reconhecimento da Cultura Surda e suas formas de perceber e significar o mundo. A Educação Bilíngue, assim, foi narrada como possibilidade de desenvolvimento de uma educação e sociedade inclusiva – que nos encaminha à sétima unidade de sentido da “Inclusão e Educação Inclusiva”. A descrição dessa unidade de sentido em dois termos foi pensada diante do fato de que nas narrativas o fenômeno da inclusão foi destacado como aspecto, muitas vezes, escasso nas práticas ditas como pertencentes à Educação Inclusiva.

Desse modo, ao refletirmos sobre inclusão em âmbitos educacionais e sociais estamos questionando sobre o que está sendo defendido e desenrolado a partir dessa perspectiva. A atenção e cuidado com a práxis pedagógica, com a formação de profissionais, dentre inúmeros outros fenômenos que participam da edificação da educação, precisa ser redobrada quando investigamos problemáticas culturais e identitárias como as que estão presentes na educação de pessoas surdas e desvelamos através de narrativas a ‘pseudo’ inclusão que ainda assombra nossa sociedade e colabora com a exclusão educacional e social.

Os dados das narrativas proporcionaram a expansão da discussão sobre a proporção entre o Bilinguismo, o Bicultural e o desenvolvimento da identidade e culturas das pessoas surdas. A análise desses materiais nos possibilitou uma discussão e questionamento dialético sobre o que é desenvolver aspectos educacionais a fim de edificação de uma educação e sociedade mais inclusivas. A compreensão sobre inclusão, seus desafios e possibilidades no contexto brasileiro pôde ser ressignificado como romper com o não-lugar, romper com paradigmas antepostos a diferentes formas de experiências.

Uma educação que preze e trabalhe em favor do desenvolvimento inclusivo, portanto, possui sentido de abrangência, de abarcar especificidades e seus contextos culturais, os quais apontam à elevação das diferenças como fatores enriquecedores dos processos educativos. Mantoan (2017) nos exorta sobre ações que podem auxiliar ou prejudicar a construção de processos educacionais verdadeiramente inclusivos. De acordo com a autora,

Não há mais como recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas: a diferença como padrão produzido pelos que procuram se afirmar pela diferença para manter a estabilidade de sua identificação a um grupo qualquer? A diferença que celebra atributos que fazem de alguns os diferentes? A diferença como argumento pelo qual se coloca em questão a sua produção social como um valor discriminador, negativo, marginalizante? A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações (MANTOAN, 2017, p. 39).

Por meio das narrativas percebemos que o sentido atribuído à Educação Inclusiva foi oposto às proposições defendidas na Educação Bilíngue, em vez de complementares, esses fenômenos foram desvelados como processos que podem se tornar exclusivos. Vejamos o narrado a seguir.

No passado, quando comecei a entrar na escola, bem no começo, eu me senti muito bem na escola bilíngue. Quando o professor sinalizava, eu entendia muito bem, eu conseguia aprender as coisas. Então foi uma experiência muito boa. Mas na

educação inclusiva não. Eu não me sentia bem, não tinha qualidade, a metodologia dominava mais com os ouvintes, não para os surdos. A gente tinha que escrever textos e eles não respeitavam essa questão do surdo não entender o português, ler texto é muito complicado. A professora não fazia estratégias voltadas para o surdo (PA, 2022).

É possível compreender que o sentido de educação inclusiva precisa ser deslocado em relação à sua significação na práxis educacional. PA destacou a superficialidade em relação ao que é nomeado como inclusão nas escolas e instituições de educação nas diversas etapas de ensino. O narrador nos possibilitou perceber que esse deslocamento de sentido ainda é necessário ser discutido no contexto da surdez, para que seja possível pensarmos uma educação que abarque as especificidades culturais e identitárias das pessoas surdas. Assim, prosseguiu ao relatar que a ideia de Bilinguismo como modalidade ainda não está sendo desenvolvida em toda sua potencialidade, o trabalho com as diferenças ainda compõe campo de resistências e disputas invés de possibilidade dialógica. Tal fenômeno também foi testemunhado como falha em relação ao que lhe foi proporcionado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois a perspectiva em relação às diferenças socioculturais e linguísticas ainda são fragmentadas, contribuindo para a constante fragmentação da identidade dos sujeitos (HALL, 2006).

Então as crianças nas escolas elas são incluídas nas escolas inclusivas. Existe também o AEE, os professores especializados no AEE, então elas têm essa comunicação com o professor surdo, então nisso acredito que está melhorando. Existem falhas sim, muito na qualidade para que seja melhorado. Aqui em Caldas as metodologias também são usadas para ouvintes, não são metodologias focadas para os surdos. Então eles só focam no AEE com metodologia para o surdo, então a gente fica entre essa mudança, do AEE para a escola regular. Não acredito que isso seja bom (PA, 2022).

Percebemos, então, que deslocar o sentido atribuído à Educação Bilíngue e à Educação Inclusiva no contexto da surdez e com o trabalho com as diferenças representa ressignificar oposições constantes entre metodologias, tendências pedagógicas, perspectivas, entre outros, a práxis educacional que interlocucione esses fenômenos, que respeite modos diferentes de aprender e desenvolver. No caso das pessoas surdas, esse aspecto pôde ser compreendido quando os participantes expuseram que o respeito por eles iniciava pela compreensão de todos os envolvidos no processo de educação de que as formas de aquisição e desenvolvimento deles era diferente dos demais, mas igualmente efetivos, possíveis e bem-sucedidos.

Sob esse entendimento, observamos que a Cultura Surda quando abrangida era considerada como fator relevante para que o processo de ensino-aprendizagem fosse

assegurado. Tal abrangência mostrou-se nas narrativas quando os participantes puderam frequentar instituições que defendiam a educação Bilíngue. Em outros espaços, as manifestações culturais surdas e seus artefatos – como a experiência visual, o Português como L2, aspectos políticos, entre outros (STROBEL, 2008) – não lhes era assegurada, representando uma barreira ao desenvolvimento verdadeiramente inclusivo. Verdadeiro no sentido de alcançar âmbitos, físicos, pedagógicos, psicológicos, cognitivos e socioculturais ímpares à constituição identitária dos sujeitos.

Mantoan (2017) ratifica o defendido ao afirmar que a Educação Inclusiva representa ambiente onde seja possível estabelecer relações que resultem em movimento de criação entre os seres habitantes. É um ambiente e espaço no qual as deficiências não são consideradas como limitações “pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença” (MANTOAN, 2017, p. 45). Essa concepção nos apoia na análise depreendida da narração de PA quando expõe que a “inclusão” a qual teve acesso em sua história correspondia a uma percepção limitante de separação de “tipos” de pessoas para estratificar “tipos” de educação. Pudemos perceber que a “inclusão” que eles falavam era representada apenas pela presença do intérprete – o que foi destacado como precário e esporádico.

Ao longo de suas vidas, os participantes não tiveram adequações qualitativas em relação ao currículo escolar, às didáticas e metodologias pedagógicas, aos ambientes que respeitassem aspectos culturais, dentre outros fatores. Os professores e demais profissionais do corpo escolas constantemente apresentavam demandas que, para a pessoa surda, é preciso que ocorra diante de referências culturais adequadas para que a compreensão do proposto e apropriação de conhecimentos sejam possibilitados. O despreparo não só relacionado à formação dos professores e sim em toda a sociedade foi destacada nesse processo de consideração e elevação educacional permeada por aspectos culturais.

Então isso falta bastante nas escolas, nas faculdades... por exemplo, temas relacionados e com metodologias para os surdos, então as pessoas nas faculdades teriam que ter essa disciplina para que o ouvinte consiga fazer adaptações adequadas à escola inclusiva (PA, 2022).

Quando eu tive a primeira oportunidade de contato com a Libras considero que ajudou na questão da inclusão. Tanto na educação, claro, até conseguir um lugar que me ajudasse. Então a Libras foi muito importante, a Educação Bilíngue, isso me ajudou a formar a pessoa que sou hoje, minha identidade. Me ajudou através de muita convivência. Convivência com a população surda, convivência com homens, mulheres, crianças, adultos e idosos surdos (...). O tanto que a pessoa ouvinte acha difícil, para a pessoa surda também, porque português moderno. Agora, se usa Libras para aprender inglês até que vai. E foi muito bem o que eu sou hoje, me tornei o que sou hoje aprendendo os meus direitos que já existem – aprendi lá em

São Paulo, São Paulo é o estado que dá mais atenção – no setor jurídico, financeiro, social, de saúde (PC, 2022).

O narrado pelos participantes é justamente um dos objetivos da análise, que é de falar mais sobre os contextos que envolvem e transpassam a educação das pessoas surdas extrapolando óticas obsoletas que ainda são lançadas acerca da inclusão – aquela que não leva em consideração âmbitos culturais e de identidade nos processos educacionais, a subjetividade humana e a integralidade dos seres ali envolvidos. Afinal, a inclusão da pessoa surda e o desenvolvimento da Educação Bilíngue não corresponde apenas aos que se identificam como pessoa surda, como deficiente auditivo, compõe responsabilidade de toda a sociedade em assegurar desenvolvimento e apropriação humana nas finalidades lançadas à educação.

A Libras precisa estar acessível à população que, por lei, a possui como uma de suas línguas oficiais. Precisa ser compartilhada nas escolas e demais espaços desde a infância até ensinos médio e superior, para a que a inclusão seja possível não apenas em locais e situações pontuais, como exceções nas quais hajam pessoas conscientes das singularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Sendo assim, através das experiências narradas podemos abstrair o fato de que o isolamento, a falta de acessibilidade e outras problemáticas no contexto da surdez são provenientes da distorção da ideia de inclusão e de constituição bilíngue-bicultural.

Como exemplo, citamos uma experiência narrada por PB, na qual a comunicação entre as esferas de sua vida pessoal, estudantil, de trabalho foi possibilitada quando conseguiu recorrer à uma ferramenta específica que utilizava a Libras. Em relação à ocasião, o participante relatou que teve sua língua utilizada e efetivada, e destacou que a inclusão deve significar superação desses entraves. Questão de simples resoluções como combinar horários de trabalho acabam tomando proporções maiores devido à falta de inclusão refletidas em âmbitos da educação e demais âmbitos sociais.

Me levaram até eles para explicar a minha questão, perguntaram se eu era surdo. Aí a empresa ligou para o ICOM¹⁵ para poder se comunicar comigo. A gente abriu o ICOM, a gente conseguiu o intérprete para nos atender e tivemos essa comunicação. Nessa conversa pude explicar a questão dos horários, do trabalho, da faculdade. Então mudaram o horário de seis para quatro horas. Foi difícil, mas consegui fazer essa comunicação com a empresa, com o ICOM e eles porque se não poderia ter sido demitido. Agora consigo trabalhar e estudar (PB, 2022).

¹⁵ Plataforma de tradução simultânea utilizada por empresas públicas e privadas para comunicação com pessoas surdas em Libras. Como recurso de acessibilidade, realiza videochamadas com intermediação de intérpretes.

De acordo com fio condutor teórico e conceitual deste estudo, é possível afirmar que acreditamos que a inclusão deve entrar, iniciar e desenvolver-se em todo o processo de discussão conceitual e prática envolvendo a educação das pessoas surdas. Não há um momento ideal para fazê-la ou pensá-la, mas sim durante todo o processo que permeia elaboração, concretização legal e na práxis pedagógica. Isto porque, no Brasil, o desenvolvimento da Educação Inclusiva começou de maneira urgente, sem uma preparação conceitual sólida, ou seja, ainda não possuíamos preparação adequada para a inclusão da educação das pessoas surdas que eleve a língua, a culturas e as identidades como possibilidades de enriquecimento – o que é um reflexo do que acontece no contexto de vida social como um todo.

Ainda somos embrionários no pensar sobre avançar inclusivo. A mentalidade da nossa sociedade encontra-se em evolução concomitante com as necessidades e especificidades que emergem em processos por lutas por direitos fundamentais e a erradicação de situações preconceituosas como o capacitismo. Esta compreensão nos leva ao entendimento de que estamos começando um novo movimento inclusivo na educação e na vida em sociedade. Uma inclusão que tem consciência da necessidade de colocar em questão aspectos como as desigualdades para resoluções e medidas mais orgânicas e sistêmicas.

Quando questionamos o processo histórico que envolve a construção da educação das pessoas surdas e sua constituição como seres humanos e cidadãos críticos, a compreensão dos aspectos - culturais, identitários, linguísticos, biculturais, de ser, poder -, as narrativas expostas nesta pesquisa desvelam o fato de que estávamos olhando para essas pessoas, mas sem enxergá-las em sua integralidade e complexidade fenomenológica. O despreparo para a inclusão das pessoas surdas ser concretizada, materializada, não aponta somente a questões estruturais ou legais, mas também internas a cada indivíduo que compõe nossa sociedade, a nós, como educadores, pesquisadores, sobretudo como seres humanos.

Face ao exposto, observamos pontos que sustentam o que Mantoan (2017) analisa sobre a inclusão e seus reflexos nas identidades, consequentemente, culturas dos sujeitos. Tal movimento nos possibilita alcançar a oitava unidade de sentido “Cultura Surda e o Bicultural”, da qual foram emergidos aspectos que interlocionam com as unidades anteriores por abarcar questões específicas à Cultura Surda, à Identidade Surda, mas também sua dialogia com outras formas de ver o mundo resultantes da não neutralidade que a educação dessas pessoas – assim como a educação como um todo – representam. Antes de analisarmos tal unidade, vejamos o que Mantoan (2017) nos revela no que diz respeito às

inter-relações entre inclusão, cultura, identidades, formas de representações e a formação humana.

O poder da definição de uma identidade, contudo, é uma arena em que grupos sociais, corporações, tipos de conhecimento se atacam para garantir privilégios, posições de cunho científico, filosóficos, bens de toda natureza. Incluir e excluir decorrem dessa luta pelo poder de possuir o conceito, de demarcar seu território, de classificar, de comparar. Identidade e diferença são, como nos remete Silva (2000a), cara e coroa da mesma moeda. Envolvem pertencimentos, afirmações e marcações (...). Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior. (...) Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos “normais”, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres (MANTOAN, 2017, p. 38-39).

Compreendemos, então, a necessária ressignificação de conceitos como inclusão, identidades e diferenças que rodeiam a garantia de concretização do legal em real. Esse deslocamento conceitual corrobora com nossa análise ao destacar um movimento exposto como necessário pelos narradores ao se colocarem como protagonistas de suas formações, como agentes que apoiam mudanças necessárias no todo de coletividade social. Dessa forma, oposições binárias – como discorrido por Mantoan (2017) – apontam diretamente ao fato de que a inclusão educacional e social das pessoas surdas transpassa os fenômenos de cultura em perspectiva universal à compreensão do hibridismo, da complexidade e interlocução entre culturas e identidades responsáveis pela constituição dos seres humanos. Pois,

O ser humano é híbrido, constituído parte de natureza biológica e de outra pela sua cultura. Suas necessidades não são apenas de origem fisiológica, mas também oriundas das demandas de sua cultura. Ele sofre a desconstrução da identidade pós-moderna por meio da cultura de massas, na sociedade do consumo, das barreiras e diferenças sociais desenhadas nas fronteiras de cada nação. O ser humano é um híbrido cultural, fragmentado em sua identidade e, mediante esse fato, é capaz de mutar a ordem social no limite das fronteiras locais como globais. Assim, ao mesmo tempo em que sofre a ruína do que lhe serve de referência, também adquire novos valores. (...) A educação encontra-se sempre amalgamada. A inclusão, por sua vez, também é de natureza híbrida. Ela se faz presente no território dos incluídos pelo grito dos excluídos. Ela rema contra a maré das leis da natureza da sociedade global (ORRÚ, 2017, p. 65-66).

Compreendemos através das narrativas que a defesa de uma educação e processos sociais que contemplem as especificidades do contexto da surdez encontram-se na materialização de superar o estar entre oposições, entre confrontos linguísticos e culturais, a

estar além desses aspectos, em uma forma que demonstre o fundir de perspectivas e conceitos fundantes da constituição humana. Isto é, língua, cultura e identidade em constante dialogia.

À vista disso, a possibilidade do bicultural foi colocada como um aspecto presente na identidade das pessoas surdas em relação ao constante processo de compartilhamento de modos de entender o mundo advindos das diferentes formas de experiências possibilitadas por meios linguísticos distintos e, conseqüentemente, referenciais culturais distintos (óticas surdas e ouvintes). Quando indagados sobre essa formação, os participantes ratificaram a visão de que todas as experiências que tiveram oportunidade de vivenciar contribuíram para a formação de suas identidades, sendo que as fundamentadas na Cultura Surda foram reveladoras de perspectivas que lhes eram mais significativas e os representavam.

Eu me reconheço com identidade surda. Eu sou um surdo. Eu não tenho meio termo, eu realmente me considero como surdo. Eu tenho a Libras como primeira língua e a segunda o português (PA, 2022).

As vezes não sabia se ia para o lado do surdo, do intérprete. Então muitas pessoas influenciaram na minha vida e senti que precisava me adaptar, precisava mudar, entender mais a Libras de Goiás também. Aqui convivendo com outras pessoas isso me mudou, porque no Maranhão eu era uma pessoa e quando mudei para cá vi outra necessidade de mudança. Então isso também influenciou bastante na minha vida. (...) Aí eu sempre perguntava que sinal é esse e ia entendendo as coisas. Foi uma outra situação que também mudou o meu jeito de pensar, a minha identidade. (...) Lá¹⁶ me sinto feliz e acolhido. Tem uma diferença muito grande, é uma cultura diferente também para mim. É onde tenho maior identificação (PB, 2022).

Eu me identifico, na verdade, como deficiente auditivo. Surdo mesmo. Mas identifico deficiente auditivo também como surdo, chamado surdo aparelhado. Mas eu me identifico como surdo, porque sem aparelho eu sou surdo. Sem aparelho eu não escuto você falar, só com Libras mesmo. Me identifico muito mesmo. E como eu falei, sim, a gente se sente como uma família, porque tanto que a sociedade afasta e nós se une, independente da distância, nós se une (PC, 2022).

A triangulação desses relatos narrados nos permite observar que a dialogia entre os fenômenos investigados evidencia o aspecto bilíngue-bicultural que a comunidade surda vem defendendo, a de que para haver diminuição de desigualdades e elevação da inclusão, é necessário que o conhecimento sobre a Língua de Sinais e as especificidades da Cultura Surda sejam democratizadas em todo e qualquer ambiente de convivência social. A constituição das pessoas surdas como cidadãs e o pleno exercício dessa cidadania e seus direitos foi narrado como fundamental para a viabilização de construções de identidades que suprem a necessidade humana de identificação.

¹⁶ Contextualizando a fala do narrador, “lá” foi referido aos ambientes onde se utiliza a Língua de Sinais (como, por exemplo, em sua igreja).

Outro aspecto comum entre as narrativas foi o de haver uma movimentação advinda das próprias pessoas surdas em apoio a esse reconhecimento social do ser bilíngue-bicultural tanto na educação quanto nos demais espaços sociais. PA, PB e PC destacaram a importância de pesquisas que exponham mazelas ainda não superadas em relação ao trabalho com as diferenças na educação que acabam prejudicando as possibilidades de desenvolvimento dos envolvidos, justamente pela carência de compreensão sobre nuances culturais e identitárias que afetam processos de ensino-aprendizagem partícipes da formação humana em seus diversos aspectos sociais.

Essa articulação nos possibilita perceber a inclusão das pessoas surdas mais orgânica e sistêmica, como forma de crítica e incentivo à inclusão. Com a saída da educação dos surdos da Educação Especial (BRASIL, 2021) foi conquistado uma nova modalidade. Refletir sobre o porquê disso apontar ao “para além” presente na educação e na formação das pessoas surdas. Frente a isso, encarar a especificidade da língua às pessoas surdas significa considerar todas as camadas resultantes em relação à utilização e desenvolvimento dessa especificidade em favor de processos educativos que representem mais possibilidades que desafios. Nesse sentido, o “bi” ainda é dicotômico e sair da dicotomia e ressignificá-lo compõe a materialização de uma educação aditiva em âmbitos culturais, linguísticos, da constituição de identidades e apropriação humana.

O processo de análise das narrativas nos possibilitou compreender que muitos ainda não têm conhecimento sobre o conceito científico, filosófico, antropológico de processos bilíngues-biculturais na educação e formação social como investigados nesse estudo, mas possuem a consciência da importância desse fenômeno em suas vidas. O bicultural-bilíngue é o que reflete em melhorias na vida das pessoas surdas, é aquilo que possibilita sair do estado de negociação para alcançar a dialogia de maneira inclusiva que respeite as diferenças nesse processo.

Se além de bilíngue a educação fosse bicultural acredito que seria ainda melhor para a inclusão. Os surdos aceitam essa questão do bicultural, mas alguns não. No meu caso, eu não vejo problema com isso, eu conheço as duas culturas. Porque trabalho com ouvintes, eu sou o único surdo da minha empresa, também sou o único surdo da minha família, então eu tenho contato com o meu povo surdo e também com as pessoas ouvintes. Não vejo problema nenhum viver com essas duas culturas. Quando outras pessoas ouvintes sabem a Libras esse biculturalismo pode ter mais abrangência. Quando o ouvinte, a gente conhece a cultura do surdo a facilidade de comunicação é melhor. Quando ele não conhece a comunicação é muito difícil, tem pessoas que não aceitam essas culturas, não aceitam que é importante e necessário aprender Libras. Então desprezam muito os surdos. Na minha empresa eu não encontro problema nenhum. Todos interagem comigo, porque eu sei o português, ela é minha segunda língua, eu sei escrever um pouco, sei me comunicar com as

peessoas, então existe essa comunicação. Mas e o surdo que não sabe o Português? (PA, 2022).

Desse modo, o ressignificar da inclusão nos leva à compreensão da oitava unidade de sentido por apontar que, além do contato linguístico, a inter-relação cultural é forma de assegurar o desenvolvimento educacional e social à pessoa surda. Assim, a concretização da inclusão na educação e na sociedade perpassa pela possibilidade de partilhas e interlocuções culturais, identitárias, linguísticas, de formas de compreender o mundo e significá-lo – o que Bauman (2012) nos auxilia a compreender diante do movimento de conservação e criação que envolvem o fenômeno da cultura.

Sendo assim, as especificidades relacionadas à língua emergiram nas narrativas quando os participantes expuseram a acessibilidade permeada pelo compartilhamento da Cultura Surda através da Libras. Os reflexos em suas vidas em relação ao avanço da educação foram considerados em todas as áreas, em um processo dialógico e ímpar à cada um deles. Fato é, que demonstram que o respeito pela pessoa e pela Cultura Surda lança sobre a LS a possibilidade de exercício da cidadania em outras áreas da vida em sociedade além das instituições de educação especializadas no trabalho no contexto da surdez (como nas associações de pessoas surdas).

Nessa perspectiva, é possível observar uma movimentação dentro da própria comunidade surda em favor de expandir essa compreensão sobre formas de existência e conquistas de direitos na coletividade vivenciada por eles. Essa movimentação pode ser observada em níveis macros e micros, em suas casas, em suas comunidades, na política, nas escolas, dentre tantos outros espaços sociais. Os três narradores relataram que através de ações que defendem a oportunidade de contato com a Libras estão difundindo o direito às formas de existências, às diferentes formas de cultura.

Aí nós lutamos todos os dias, nós tentamos lutar por acessibilidade. Eu mais um grupo de surdos de Minas Gerais, de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, nós fundamos esse projeto bilíngue, para as pessoas que tem vontade terem mais facilidade de se aproximar da Libras. Esse projeto bilíngue cresceu e foi muito mais além do que a gente esperava. Hoje tem bilíngue invadindo faculdades, invadindo instituições não governamentais, foi muito além do que nós esperávamos. Estamos tentando migrar para a política, mas partido nenhum abraça nossa bandeira. Porque o nosso sonho é que as crianças ouvintes aprendessem Libras, nós queria que Libras fosse matéria na escola pública, ensinar Libras para as crianças. Porque se as crianças aprendessem Libras os surdos adultos do futuro vai viver melhor que a gente (PC, 2022).

Hoje sou professor de Libras dentro da igreja. Todos os meus alunos são ouvintes. Eu interajo bastante com os meus alunos. Eu ensino a teoria e a gramática da Libras, histórias... então eu ensino tudo isso no meu curso. Nas aulas estou trabalhando teorias e sinais da Libras, toda segunda feira a noite. No final de semana trabalho na

empresa do meu tio, organizo sacolas, numa empresa de fábrica de sacolas. Sou o único surdo dentro da empresa, lá tenho dificuldade. Quando querem falar comigo eles escrevem ou tento fazer oralização, as vezes também usam outras estratégias para poderem conversar comigo (PA, 2022).

Eu ia tentando ensinar, porque usava muitos gestos, mas sempre que estava próximo dele estava ensinando sinais, tudo o que via na frente eu ensinava. É difícil, não tinha facilidade em aprender, mas eu tive paciência, consegui ajudar ele e ensinar alguns sinais. Somos quatro irmãos, três mulheres e eu como homem surdo. Elas sabem muito pouco também, não são fluentes. Eu que ensino elas, eu que vou interagindo com elas e ensinando os sinais para elas. Porque eu queria que elas aprendessem mais porque descobri que é melhor comigo (PB, 2022).

Compreender o contexto das experiências de vida e de fala dos narradores constitui reflexão importante quando indagamos o que fundamenta nossa sociedade, ou seja, nossa educação. Os participantes vivenciaram e vivenciam uma fase de transição, de tensões entre o legal e o real dentre inúmeras outras problemáticas resultantes do socioeconômico ao cultural. O demonstrado por ele nos possibilitou compreender que a Cultura Surda e a possibilidade Bicultural é colocar o Bilinguismo em um novo patamar, patamar este de relevância, de reconhecimento, de ressignificação atitudinal em relação tanto às pessoas surdas quanto ao todo de diversidade da vida, história, subjetividade e existência humana.

Essa análise dialética demonstrou que as problemáticas delineadas neste estudo resultam em mais questionamentos que respostas dadas como certezas. Novas investigações precisam ser desenvolvidas a fim de desvelar se mudanças são possíveis através da educação que reverberem na e para a vida em sociedade. A reforma de pensamento, que transpassa pelos processos educacionais, forma pessoas que formam a sociedade, seus valores, significados e corroboram para defesa das diferenças culturais na constituição de identidades.

De modo geral, os participantes desvendaram em suas narrativas um anseio comum entre as pessoas da comunidade surda, o de que para haver melhorias significativas, a longo prazo, que representem novas possibilidades de vida a Língua de Sinais deve ser parte da educação de toda a sociedade brasileira. Assim, observamos a necessidade de pesquisas que investiguem outras vertentes que inter-relacionam a camadas de fenômenos que estão envolvidas na educação das pessoas surdas, como a formação de professores e demais profissionais bilíngues, discussões curriculares e de estruturação da educação básica e superior no Brasil, sobretudo à formação de uma sociedade consciente da possibilidade de ser bilíngue-bicultural.

Nossa, meu sonho um dia encontrar uma esposa e poder ter um filho. (...) Olha, para melhorar com certeza não vai melhorar por nós surdos de hoje, mas vai melhorar para os surdos do futuro. O que precisa ser feito para melhorar é Libras na escola pública, é Libras se tornar matéria em escola pública. (...) o que for feito hoje vai

melhorar para a população futura de surdos. Porque as crianças aprendendo Libras hoje está ficando mais fácil. A minha sobrinha aprendeu comigo e ela não esquece nenhum sinal. Com as crianças de hoje o surdo do futuro vai viver melhor, tem que por Libras nas escolas públicas municipais, estaduais, particulares, privadas, né, tem que aumentar a vaga de curso de Libras nas faculdades. As pessoas que já sabem Libras, os intérpretes, influenciar pessoas interessar em Libras. Penso que assim pode melhorar. Porque futuramente essa criança pode ser um juiz que sabe Libras, essas crianças podem ser advogados que sabem Libras, entendeu, pode ser empresárias que sabem Libras. Por isso que é importante. As crianças são o futuro do país, então elas têm que aprender sinais. É inadmissível que a escola tem Inglês, Espanhol e não tem Libras. (...) Tem que tornar obrigatório nas escolas. Tem professor dando aula extra, tem professor de Português ensinando Libras, professor de matemática dando aula de Libras. Tem que tornar obrigatório Libras ser matéria (PC, 2022).

No trecho narrado por PC inúmeras são as nuances evidenciadas pelo participante em relação às melhorias na educação e vida em sociedade da pessoa surda. Foi unânime a emersão entre as narrativas em relação à Libras nas escolas para edificação do respeito à pessoa e Cultura Surda. Nessa discussão, podemos destacar questões como formação e qualificação de professores, de intérpretes, de profissionais surdos e ouvintes além do professor ter oportunidade de acesso a Libras para educação, saúde e respeito para todos, com todos e de qualidade.

Eu quero complementar em relação quando mudei para Caldas Novas tinha uma disciplina de Libras uma vez na semana, uns 40 minutos de aula. Era bom. Mas é muito pouco. Era muito pouco porque era o que a prefeitura pagava essas aulas. Mas o que era bom a disciplina de Libras dentro da escola. O mais importante seria colocar um professor surdo e fosse na escola ensinar Libras para as crianças, para que possa ter essa comunicação com as crianças surdas e com as crianças ouvintes, para que elas **percebam essas pessoas**. Se o professor ouvinte, a secretária, a merendeira, porteiro, se todos soubessem Libras, eu acho que seria uma questão mais de respeito com as pessoas surdas. No Brasil todo. Eu acho que todo mundo tem que andar junto. Eu sei que algumas escolas existem sim, em que todos os funcionários aprendem a Libras, tem esse interesse. Aqui em Caldas Novas não vi isso ainda. Lá na igreja onde dou o curso de Libras tem um professor ouvinte comigo, nós dois planejamos as aulas, fizemos o projeto e mandamos para a prefeitura para se podíamos ensinar Libras nas escolas. A gente está organizando esse projeto para que isso aconteça. A gente está pedindo para a prefeitura para que exista curso de Libras na escola. A gente tem o curso de Libras na igreja, tem o curso de inglês, de espanhol e Libras. Também na numa escola ibérica de Caldas Novas no AEE. A gente também está querendo fazer um curso de instrutor de surdo para que eles possam trabalhar nas escolas de Calda Novas (PA, 2022, grifo da pesquisadora).

Perceber o outro é respeitar suas formas de existir no mundo. A cultura nesse processo atua como parte e partícipe, como meio e fim na formação de identidades que possuem alteridade como um princípio fundamental em defesa da existência humana. Nesse sentido, quando a especificidade linguística e cultural da pessoa surda é considerada nos processos de educação estamos alavancando possibilidades não apenas de desenvolvimento

da própria pessoa surda, mas de nossa concepção sobre o que é ser e estar em sociedade, o que é ser humano e apropriar-se de humanidade.

Como apontado por Pfeifer (2013, p. 68):

Os olhares, as atitudes, as piadinhas e os comentários maldosos dos outros não têm valor. A única coisa que conta é como você se vê. Costumo dizer que a deficiência auditiva tem uma bela utilidade: ela é capaz de identificar rapidamente as pessoas que não nos acrescentarão nada na vida. Afinal, só podemos querer distância de quem nos julga mal porque não ouvimos e tenta transformar uma deficiência sensorial em deficiência de caráter.

Por meio das narrativas observamos que as problemáticas expostas apontaram muito mais para as mazelas sociais, de como a sociedade encara as diferenças do que sobre dificuldades advindas da própria surdez. Quem e o que estamos defendendo na nossa educação e vida em sociedade? Defender uma educação mais inclusiva lança mão de ressignificações, de reflexões que gerem deslocamentos. Esse exercício compõe movimento desconfortável àqueles que consideram haver possibilidade de uma padronização irreal, mas necessária para reavaliarmos o que estamos defendendo como educação, como possibilidade de formação e transformação de vidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PROPOSIÇÕES

O movimento da inclusão é complexo, é singular, é rizomático e radical. Esperar que algo ou alguém esteja pronto e preparado para então deixar a inclusão fluir é como esperar que o sol e a lua um dia se encontrem no universo em que existem. O sol ilumina o dia e a lua ilumina a noite. Eles são diferentes e existem na diferença. Mas não são opostos entre si. Ambos são plenamente necessários. (...). Para que aconteça a inclusão, a diferença precisa ser seu par. Inclusão e diferença em suas incompletudes só podem existir na própria diferença, jamais no território do homo (ORRÚ, 2017, p. 129).

Após a realização desta pesquisa, podemos evidenciar que defendemos a perspectiva de desenvolvimento cultural e identitário de pessoas surdas, o qual perpassa diretamente questões relacionadas à língua e à educação com representações sociais, políticas e de poder. Nesse sentido, o Bilinguismo representa ponto de partida para pensar o desenvolvimento do processo inclusivo das pessoas com surdez por significar acessibilidade aos conhecimentos científicos e humanos abarcados em contexto escolar, bem como a permanência qualitativa desses sujeitos ao lançarmos mão do dever de contínuo processo da Educação Inclusiva defendido por lei.

Porém, a construção de uma sociedade inclusiva requer um processo contínuo, permanente e humano (CARVALHO, 2005) em que se edifique e se constitua uma educação plena, pautada na Educação Bilíngue representativa e significativa, que seja permeada por aspectos além do linguístico. Uma sociedade que compreenda que língua, cultura, identidade e educação compõem fenômenos dialógicos, interdependentes e correlacionados, os quais participam e afetam a formação do ser individual, social e o processo de apropriação humana. Compreendemos, então, que além do Bilinguismo a possibilidade Bicultural precisa ser assegurada ao defendermos o desenvolvimento de uma educação de qualidade às pessoas surdas, educação esta que corrobore com o que é defendido legalmente desde a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na nossa Constituição (BRASIL, 1988) e em documentos que reafirmaram a diferença como direito à existência, como o assegurar de ser humano em toda a complexidade e diversidade, sobretudo no contexto da surdez na educação e demais ambientes (BRASIL, 1996; 2002; 2021).

Mais que o trivial contato com diferentes áreas do conhecimento, o incluir no contexto da educação das pessoas surdas se estende ao convívio em sociedade, ao assegurar de que será possível ter uma formação continuada para além dos muros e limites do ambiente escolar. Afinal, a comunicação é fator primordial em relação ao desenvolvimento psicossocial e constituição do ser humano; e, tal elemento é lesado devido à barreira ainda existente gerada

pela resistência de aceitação, incentivo e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas, universidades, outros espaços educacionais e de convívio social em geral.

Com propósito de contribuir para o avanço da pesquisa e de seus reflexos na concretização dos processos educacionais na vida social das pessoas surdas, desenvolvemos um estudo qualitativo, bibliográfico com finalidade exploratória e reflexiva sobre os fenômenos da Educação Bilíngue, Cultura e Identidades Surdas. Desse modo, evidenciamos as interlocuções a fim de ratificar a relevância e possibilitar a realização de uma abordagem empírica. Essa pesquisa foi organizada mediante olhar sensível por meio do qual prezamos por uma abordagem representativa a pesquisadores e demais envolvidos neste estudo, buscando defender uma práxis pedagógica que verdadeiramente correlacione a teoria e a sua materialização na empiria e, sobretudo, àqueles que são parte e partícipes das lutas históricas da comunidade surda que têm exposto possibilidades e desafios em relação ao desenvolvimento humano, educacional e social. Com isso, entendemos que é possível desvelar o preconceito marcante ainda presente na realidade de vida em sociedade que inúmeras vezes atribui barreiras às formas diferentes de existência, de ver o mundo, de se ver nele. O paradoxo da existência humana ainda se encontra no encarar do fato de as diferenças como formas de experiência serem consideradas ameaças ao todo organizacional ideológico em vez de fatores enriquecedores.

Por meio desta pesquisa nos dedicamos a responder o problema de “em que medida a Educação Bilíngue pode proporcionar desenvolvimento inclusivo à comunidade surda ao impulsionar desenvolvimento identitário e cultural?”. Sob essa perspectiva, estruturamos o texto em quatro seções para alcançar o objetivo geral de analisar narrativas de pessoas surdas para identificar se há relevância na Educação Bilíngue no desenvolvimento cultural, identitário e na superação de barreiras comunicacionais.

A partir de todo o processo de pesquisa, compreendemos que a inclusão das pessoas surdas no Brasil encontra entraves em relação à preparação no âmbito educacional e social. Estamos falando de um fenômeno complexo, que lança mão de transformações ideológicas, conceituais, praxiológicas, dentre tantos outros âmbitos que ratificam o fato de que não basta inserção de intérpretes, a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue-Bicultural para a pessoa surda requer significações epistemológicas, estruturais, de preparação conceitual, de prática, de concepções, de atitudes, de olhar sensível com o sujeito.

Abordamos os conceitos referentes à cultura, Bilinguismo e educação de modo geral, a fim de viabilizar a reflexão relativa à especificidade da educação das pessoas surdas. Foi

possível compreender que a reflexão conceitual sobre educação, cultura e constituição humana compõe questionamentos que tocam fundamentos ontológicos de nossas ações e a representatividade delas na construção de realidades sociais. Encarar cultura e educação como fenômenos fundantes dessa existência lança mão da necessidade de investigação da relação entre esses conceitos com a formação da identidade de sujeitos transpassados por esses fenômenos como processos de constituição, além de aspectos específicos – como é o caso comunicacional com aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais, Cultura e Identidades surdas.

Nesse segmento, refletir sobre os conceitos explorados e relacioná-los às especificidades no contexto da surdez e da educação de pessoas surdas aponta diretamente à necessidade de investigar processos de construção conceitual e praxiológica relativas à Cultura Surda, Identidades Surdas e as possibilidades de representações do ser Bilíngue-Bicultural tanto em âmbito educacional quanto o desenrolar desse fenômeno na vida em sociedade. Desse modo, o Bilíngue-Bicultural precisa ser considerado além do aspecto linguístico puro, além da relação de estar entre disputas e ressignificado à dialogia, interlocução entre formas de ser e experienciar o mundo; o que representa a possibilidade de repensar a significação desse fenômeno nos âmbitos sociais e educacionais que defendem processos educativos significativos, com atribuição de sentidos que proporcionem avanço e desenvolvimento.

Apontamos, então, ao fato de que é necessário que a Educação Bilíngue transponha língua, cultura, identidade e resultantes desenvolvimento psicossociais para edificação de uma educação significativa, na qual o respeito a especificidades precisa ser pensado como possibilidade de romper com o não-lugar, de romper com existência pautada no “entre” para “além”, como relações dialógicas em constante movimento de reconstrução e ressignificação.

Assim sendo, na quarta seção realizamos a análise dos dados coletados com as narrativas de pessoas surdas a fim de ratificação do processo de constituição do estudo praxiológico. A investigação empírica se deu através de análise de histórias de vida expostas por pessoas surdas que tiveram oportunidade de contato e convivência com a comunidade surda e comunidade ouvinte em graus variados. Ao finalizar nossas reflexões, podemos dizer que nesta pesquisa, atribuímos vez e voz aos participantes do estudo, destacando as pessoas que efetivamente têm seus desenvolvimentos afetados ao longo da história repleta de superações, lutas, conquistas e desafios por direitos e necessidades ainda não assegurados.

Desenvolvemos, ao longo do estudo, uma análise hermenêutica-dialética a qual transpassou a compreensão dos reflexos das possibilidades e limites que a Educação Bilíngue-

Bicultural pode representar na constituição identitária, social e apropriação humana das pessoas surdas, reverberando diretamente no que defendemos e praticamos como inclusão. Perante o desenvolvimento dessa análise, observamos que refletir sobre a educação de pessoas surdas em relação ao ser Bilíngue-Bicultural deságua na compreensão de que, além da especificidade comunicacional, a comunidade surda confronta padrões e estruturas ao afirmarem-se como sujeitos, como pessoas de direitos antes de qualquer especificidade. Essa ótica nos ancora na defesa de um movimento de repensar o trabalho inclusivo e de ressignificar as percepções lançadas sobre os processos de desenvolvimento das pessoas que possuem qualquer tipo de especificidade. Romper com a perspectiva puramente médica e suas decorrentes abordagens esbarra no que apresentamos como possibilidade de avanço, de prezar pela constituição do ser anterior a qualquer outro objetivo traçado nos processos de educação e de vida em sociedade.

Pudemos, então, observar por meio da imersão e análise das unidades de sentido viabilizada através de narrativas que o avanço em relação à educação das pessoas surdas aponta à necessidade de um despertar político individual, cidadão e coletivo. Construir uma educação mais inclusiva no âmbito da surdez interlocucionam fenômenos que se encarados de maneira fragmentada podem prejudicar tal efetivação.

Como vimos nas seções anteriores com aspectos de acessibilidade, de formação de uma sociedade bilíngue, de recusa de capacitismo e preconceitos, perpassamos pelo fato de que a educação em geral e em específico às pessoas surdas não pode ser levada em cunho individual, de esforços individuais de professores, pesquisadores, de profissionais da saúde, da família, dentre outros. Mas nós como seres de construção da cultura do “entre” para o “além” precisamos reconhecer a responsabilidade compartilhada entre políticas que movimentem a sociedade ao Bilíngue-Bicultural, unindo esforços individuais, coletivos e políticos com ratificação de direitos que alavancam e fundamentam movimentos de mudanças socioculturais.

Compreendemos, assim, que os elementos e fenômenos investigados neste trabalho como a identidade, a Libras, a cultura, demonstram uma interdependência no movimento rumo à edificação educacional e social Bilíngue-Bicultural. Sigamos firmes e unidos em favor dessa construção, mas lutando por uma política de fato Bilíngue-Bicultural, na qual os sentidos desses conceitos sejam defendidos e desenvolvidos com reflexos positivos à vida das pessoas surdas.

Desse modo, à vista da perspectiva de uma responsabilidade não só individual, mas também pública, destacamos a importância de políticas que modifiquem, motivem e

legitimem esse movimento, que trabalhem em favor de reverter quadros de exclusão e desigualdades como os narrados e investigados ao longo desse estudo e orientem novas práticas que defendam a Educação Bilíngue-Bicultural, que impulsionem tornar o legal em real. O diálogo entre as narrativas, fundamentação teórica e rigor metodológico ratificou a tese de que é preciso haver mudanças e ressignificações. Por isso, elementos que vêm do assegurar político apontam ao assegurar de direitos e de investimentos na formação e Educação Bilíngue-Bicultural.

Cultura, identidade, educação e língua são conceitos que intermediam esse diálogo. Entendemos então, possibilidades políticas como possibilidades de motivações e de assegurar tais processos de mudanças e reconstruções.

Diante disso, o deslocamento de sentido do “entre” ao “além” atribuído ao Bilinguismo e ao Bicultural no contexto da surdez diz respeito ao movimento exposto como urgente e emergente nas narrativas, o de repensar a necessidade de mudanças nas formas de pensar identidade, cultura e língua no todo social. De repensar a aceitação como integração que reverbera em continuidade de formas de exclusão, de ressignificar esse exercício como reconhecimento de nossa essência como seres humanos a fim de assegurar a inclusão educacional e social como direito e desafio possível, pautado na efetivação do legal em real. Tal compreensão perpassa pelo entendimento de fenômenos culturais, linguísticos, de identidade e formação humana estão inter-relacionados na educação.

Além do exercício de escuta, de rompimento com o não-lugar, de exposição de anseios e necessidades oportunizados pelas narrativas, destacamos a relevância do estudo proposto ao nos possibilitar apreensão de outras vertentes relacionadas à educação das pessoas surdas que eleva a cultura, a língua e a identidade como fenômenos humanos individuais e coletivos. Dentre essas outras nuances que foram emergidas durante as narrativas elencamos aspectos desvelados em camadas fenomenológicas que nos ancora sobre a relevância deste estudo, pois esse é o intuito da pesquisa científica: investigar problemáticas, elevar possibilidades, colocando em questão outros fenômenos necessários a serem analisados.

Identificamos por meio das narrativas fenômenos que transpassam a vida social e educacional das pessoas além dos específicos investigados nessa pesquisa. Ressaltamos que tais nuances foram abordadas em diferentes graus durante as análises, mas destacamos a necessidade exposta de estudos que se debrucem sobre tais aspectos, pois a educação e seus reflexos no desenvolvimento das pessoas surdas compõem campo de disputa, de interlocução, sustentados no reconhecimento de sua existência e direitos edificados e alavancados diante do

contexto de vida tanto em relação à comunidade e cultura surda quanto ouvinte. Dentre esses, fenômenos como a família, a diferença entre os próprios surdos (culturais, de identidade, socioeconômicas), a variação linguística, processo de aquisição e desenvolvimento da L1 materna natural que ancora a L2, as oportunidades e relações de trabalho no contexto da surdez que – em sua maioria, é reflexo da educação mesmo com escolarização e resulta em escassez de oportunidades.

Nesse âmbito, a formação de profissionais bilíngues além de professores bilíngues compôs preocupação comum ao exporem sobre a necessidade de constituição de uma sociedade consciente de seu Bilinguismo oficialmente reconhecido. Além disso, a reforma curricular do ensino infantil ao superior, a convivência de pessoas surdas e ouvintes em outros ambientes sociais (como a igreja, associações, etc.), a aprendizagem da segunda língua que reflete na vida em sociedade e as possibilidades socioeconômicas compõem assuntos abrangidos e emergidos como necessários.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa nos mostrou que o letramento além da alfabetização – tendo em vista que é um processo significativo no que se refere a proporcionar compreensão linguística relacionada ao contexto social, justamente o aspecto cultural implícito no ensino-aprendizagem da língua – esteve ligado às entranhas das narrativas por apontarem as representações nos processos de educação. A pesquisa nos permitiu refletir sobre os aspectos mentais, cognitivos no âmbito da psicologia e da neurociência para maior compreensão de como e em que medida o fenômeno como língua e cultura perpassam pelos processos de educação e formação humana dos sujeitos, de suas identidades pessoais e coletivas. Foi possível, ainda, repensar sobre o AEE e as modalidades de ensino regular, a garantia de possibilidade de contato com a LS e a convivência com a comunidade surda – que colabora nos processos de identidade, mas nem sempre é possibilitada a todas as pessoas surdas; as políticas como formas de segregação legais. A acessibilidade e as tecnologias na educação contemplam fenômenos que dialogam entre si na investigação sobre a educação das pessoas surdas que preze pela formação cultural e constituição de identidades, foram expostas como nuances de necessárias reflexões.

Através da investigação dos fenômenos propostos para adentrarmos na especificidade Bilíngue-Bicultural pudemos constatar necessidade de estudos de temas, termos e conceitos que transpassam a questão da educação em geral e em específico às pessoas surdas. Conceitos como o de língua, linguagem, de práxis, o consciente e inconsciente, a modernidade, o pós-moderno, o neoliberal, dentre outros, foram percebidos como essenciais para compreendermos o fazer pedagógico e social, demonstrando que é

preciso avanço em estudos que se aprofundem em tais conceitos – da base, dos fundamentos à atualidade – para compreendermos sua relevância e significatividade quando investigamos educação e as histórias de vidas que são perpassadas e afetadas por fenômenos dialógicos em diversas camadas.

Perante o anteposto, destacamos por meio da pesquisa que o respeito à questão cultural na educação das pessoas surdas possibilita a edificação da inclusão por proporcionar processos de reconhecimento, de identificação, de dialogia entre concepções de mundo que colaboram para a construção de perspectivas além do constante estado de oposição. Dessa forma, o Bilíngue-Bicultural possui sentido que reconhecer o ser surdo, sua língua como possibilidade de desenvolvimento, de viabilizar mudanças e evoluções sociais em perspectiva de melhorias de vida diretas, de oportunidades que sanem necessidades educacionais, socioeconômicas e, sobretudo, de compreensão sobre si mesmo e de sua identidade social.

Compreendemos que essas novas representações são formas de repensar demarcações das dicotomias que colaboram para a continuidade e manutenção de estruturas sociais desiguais, que prezam por outros aspectos antes da garantia de edificação de abordagens que sane as necessidades das pessoas em seus desenvolvimentos sociais. O paradoxo identitário e cultural ainda é atribuído ao “bi” no contexto da surdez por ainda serem considerados como “intrassociedade”, integrados, mas não incluídos.

A proposta Bilíngue-Bicultural deve preocupar-se, então, em romper com esse paradigma a fim de viabilizar compreensão de mundo e sentido à existência. Comprovamos através do estudo teórico e empírico que a reflexão sobre a educação das pessoas surdas expõe a necessidade de pensar a educação de acordo com contextos sociais. Reforçamos por meio das análises das narrativas que tornar visões de mundo acessíveis, ambientes acessíveis, informações, conhecimentos e culturas acessíveis através da consolidação da Educação Bilíngue e das possibilidades Biculturais edificam representações que podem contribuir ao desenvolvimento identitário aditivo, inclusivo e em superação de desafios sociais.

A concepção de inclusão apresentada pelos narradores agrega marcas pessoais, sociais, educacionais e culturais. Assim, tivemos oportunidade de investigar fenômenos em relação a olhares que expuseram percepções marcadas em pontos de luta histórica por garantia de direitos. Questionando relações de poder e conquista de direitos paulatinos atingimos o ponto fundamental de nossa reflexão, aquele sobre o resgate da finalidade da educação como formação humana, como impulsionar desenvolvimento de culturas, de identidades reconhecidas e constituídas em relação às diferenças em todo o contexto social.

Portanto, a efetivação de uma educação mais inclusiva às pessoas surdas se finda em

reflexos de possibilidades de melhorias de vida por abraçar o sociocultural e assegurar o que é ser uma pessoa surda. O trabalho que vise diminuição de desigualdades e materialização da inclusão compõe processo colaborativo, de reforma humana e ideológica, de difusão de informação e conhecimento sobre o fato de que a Língua de Sinais supre não apenas um canal comunicativo à pessoa surda, mas de possibilidade de apropriação de humanidade, de experiências e atribuir sentido a isso.

Um dos maiores desafios da elevação de diferentes formas de compreensão do mundo em aspectos culturais e identitários está justamente em sair do âmbito de representações, de padronizações irreais e confrontar a realidade de inúmeras pessoas e grupo minorizados. Assim como refletimos sobre o ser humano subjetivo e dinâmico, as construções sociais concomitantes ao fazer-se ser e o pensamento de Heráclito, a infundável formação, transformação e conceituação de cultura constitui fenômeno infundável do devir. Abarcar e viabilizar o reconhecimento das diferenças na educação diz respeito ao que estamos construindo e como estamos contribuindo à constituição como sociedade. Em situações de tensões e conflitos, a dialogia do fazer educacional e do fazer-se humano nos aponta a uma direção possível, a de que educação é alteridade e precisa ser elevada, com garantia de especificidades para ser possível pensar em edificação de uma sociedade mais inclusiva em aspectos qualitativos.

Ampliar estudos acerca desses processos nos revela a necessidade e importância de proporcionar difusão de novos conhecimentos que coloquem em questão novas problemáticas e alavanquem a busca por evolução humana, de construir uma consciência planetária sobre nossa existência e a existência do outro. Reis (2021) corrobora com essa compreensão ao expor que a transversalidade de dimensões envolvidas na educação e na edificação de alteridade nos qualifica como seres humanos.

Alteridade é um conceito que transversaliza o viver humano em todas as suas dimensões – psíquicas, sociais, culturais –, mas, sobretudo, nas afetivas consolidadas por tudo que nos rodeia. Por isso mesmo, é um conceito amplo e complexo cujo entendimento não pode ser reduzido a partir de um único ponto de vista. [...] Ora, se tratado como um estado, alteridade é uma ação centrada na relação interpessoal entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ou seja, no reconhecimento de que o meu ‘eu’ só existe em função do ‘outro’ e vice versa; daquele que me distingue, que me diferencia, mas, ao mesmo tempo, me complementa e me constitui. Pensarmos nessa relação dialética e dialógica, como um encontro saudável, implica ressignificar o reconhecimento e o respeito pelas diferenças que nos caracterizam e nos identificam não como categorias de classificação, mas como condição ontológica do ser humano (REIS, 2021, p. 23).

Desse modo, garantir que a vida do outro seja digna fortalece nossa humanidade.

Compreender a si e ao contexto social reverbera em nossas construções como sociedade, nas nossas práticas e no compromisso ético de edificação de uma educação e coletividade inclusiva. Sendo assim, neste estudo evidenciamos necessidade de elevação da especificidade linguística das pessoas surdas como forma de compreensão do mundo, com o olhar sensível às contribuições que fenômenos como a língua pode representar à constituição de nossa identidade e da cultura, mas, sobretudo, procuramos e nos deparamos com lacunas ainda não preenchidas que revela a necessidade de novas pesquisas que proponham destacar a dialogia entre as vertentes que participam da vida humana e das práticas educativas.

A amostragem analisada foi limitada às narrativas de três participantes, com vivências e experiências específicas a cada um em seus contextos de possibilidades. Sugerimos, então, o desenvolvimento de futuras investigações que ampliem tais possibilidades e abranja diferentes perspectivas a fim de colaborar para a difusão da informação, de construção de novos conhecimentos e de conscientização social sobre a educação no contexto da surdez. Sigamos construindo eticamente pesquisas que contribuam para o avançar de nossa sociedade, de nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- APPLE, Michael W. A Economia e o Controle no dia-a-dia da Vida Escolar. *In*: APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 81-99.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 14191**, de 03 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 maio 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 maio 2022.
- CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Movimento surdo: identidade, língua, cultura. *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 139-147.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

- CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 177-185.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e Práticas Pedagógicas. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFABA, 2019. p. 275-288.
- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 27 set. 2021.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando?. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. 4. reim. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Cultura e educação escolar: questão a ser pensada, realidade a ser inventada. In: Conferência de encerramento do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano: infância, sociedade e cultura. nov. 2008, Jataí. **Anais [...]**. Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 01-12.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola?. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86.
- DAMMEYER, Jesper; MARSCHARK, Marc. Level of educational attainment among deaf adults who attended bilingual-bicultural programs. **Journal of deaf studies and deaf education**. Oxford Academic, v. 21, n. 4, p. 394-402, may, 2016.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. EBookLiris, 2003. Disponível em: <https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/DEBORD%20Guy/socespetaculo.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- DRUMOND, Andréa Hees. **Escola bilíngue para surdos**: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. 2017. 120 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016. Cap. 3, p.47-86.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 201-224.

FERRARI, Carla Cazolato. **Surdez, cultura e identidade**: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos. 2017. 196 f. Tese. (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, S. Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reim. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 06 maio 2022.

HÄRTER, Larissa; BORGES, Flávia. A questão do bilinguismo. Uma discussão teórica sobre os conceitos de bi, multi e plurilinguismo na educação para surdos. **The specialist**, São Paulo, v. 40, n. 03, p. 1-13, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 19 jun. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 225-234.

KOZLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. **Distúrbios da comunicação**. São Paulo, SP, v. 7, n. 2, p. 147-156, dezembro, 1995.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. Tradução: Angela Sarmiento. 2. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

LIMA, Marcio Javan Camelo de. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**, CCAE-UFPB. v. 1. n. 1, p. 44-61, outubro, 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ribeirão Preto, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Currículo Surdo**: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. 2017. 262 f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista inclusão social**. Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun., 2017.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural**: iniciação, teoria e temas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago., 2003.

MOREIRA, Daniele Lemos. **A surdez como experiência sensível** – para além de "cultura" e "identidade". 2017. 110 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

MUYLAERT, C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L.; REIS, A. O. A.. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc. Enferm. USP**, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. 10 de dezembro de 1948, Paris. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORTIZ-PREUSS, Elena. Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas. **Ilha do desterro**. Florianópolis, SC, v. 72, n. 3, p. 291-309, set./dez., 2019.

PERLIN, Gladis T. T. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, Adriana da S.; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PETRELLI, Rodolfo. **Fenomenologia**: teoria, método e prática. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

PFEIFER, Paula. **Crônicas da surdez**. São Paulo: Plexus Editora, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller. O “BI” em bilinguismo na educação dos surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese. (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. Educação na e para a diversidade: a busca pelo exercício da alteridade. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves. (orgs.). **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis: Editora UEG, 2017. p. 25-54.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula. (orgs.). **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem-viver**. Fortaleza, CE: Editora UECE, 2021. p. 23-25.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Sandra Maria Diniz Oliveira. **Transcodificação de contos populares para Língua Brasileira de Sinais: uma leitura semiótica da cultura surda**. 2017. 261 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. 12. reim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística em geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SHAKESPEARE, William. **The tragedy of Hamlet, prince of Denmark**. AMORIM, Cláudia; LOURENÇO, Ricardo (orgs.). Tradução: D. Luís I. Projeto Adamastor, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.aejm.pt/download/219/Hamlet%20-%20William%20Shakespeare.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. P. R. (org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana, nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, p. 44-57, maio/jun./jul./ago., 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 97-106.

TEIXEIRA, Cristina Simone de Sena; OLIVEIRA, Francielly da Silva; FREITAS, Inalda Maria Duarte de. Educação de surdos: repressões e conquistas. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema, AL, v. 6, n. 2, p. 2606-2626, abr./jun., 2021.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 139-156.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos**. Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais: Anápolis, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio Grande do Sul, RS, n. 23, p. 05-15, maio/jun./jul./ago., 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michel; JOHN-STERNER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (orgs.). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004. *E-book*. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/10>. Acesso em: 23 set. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERGUNTAS GERATIVAS PARA NARRATIVAS

Pesquisa: “Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural”.

Meio utilizado para realização da narrativa: Plataforma *Google Meet*.

Participantes: Pessoas Surdas.

*Nome, idade, e outras informações pessoais são de livre opção na apresentação de sua narrativa.

1. Nos conte sua história de vida enquanto pessoa surda, como ocorreu sua surdez, o processo educacional ao qual teve oportunidade de contato ao longo de sua história.
2. Como foi a participação da sua família no processo de aceitação de sua surdez e no apoio em relação ao incentivo e aprendizagem da Língua de Sinais? Outras pessoas de seu convívio social também a utilizam?
3. Quando teve a primeira oportunidade de contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras)? Considera que tal língua foi importante para a sua inclusão educacional, social e desenvolvimento de sua identidade, de como entende a si mesmo em relação ao mundo?
4. Em sua iniciação escolar enfrentou algum tipo de empecilho em relação às abordagens dos professores? E quanto aos colegas?
5. Você se identifica com a Comunidade e Cultura Surda? Considera que possui sua identidade construída diante de tal experiência? Que tipo de identidade você considera possuir?
6. Você pode descrever sua trajetória escolar? Teve acesso à escolarização e algum tipo de apoio comunicacional para efetivação da inclusão escolar e social (com acompanhamento de intérpretes, por exemplo).
7. Você conhece a Cultura Surda? Se considera pertencente a comunidade surda? Ao longo de sua história, você a vê como essencial para a formação das identidades das pessoas nela envolvidas?
8. Em relação às pessoas ouvintes, considera que parte de sua construção cultural advém de tal convívio? O que esse contato representa para você?
9. O que a Libras e a Educação Bilíngue representaram para sua vida pessoal, social e educacional? Como avalia o cenário da educação dos surdos no Brasil atualmente? Descreva suas angústias, conquistas e aspectos que ainda precisam de atenção para efetivação da inclusão.

10. Além do Bilinguismo, você conhece o termo Bicultural? Como considera que esse fenômeno afeta em sua vida, em seu desenvolvimento e possibilidades?

11. Considera que o contato com a Libras e o desenvolvimento da Educação Bilíngue proporcionou superação de barreiras comunicacionais, além de alavancar sua construção de identidade e cultura?

Obrigada por sua participação. Além da extrema valia ao desenvolvimento dessa pesquisa, sua contribuição foi muito importante para continuação das lutas pelas garantias dos direitos das pessoas surdas no país, sigamos unidos nessa caminhada!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural”**. Meu nome é Isadora Cristinny Vieira de Moraes, sou mestranda pelo PPGE UEG/Inhumas, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail isacris2507@gmail.com, endereço Rua B Qd 06 Lt 03 Setor Delta – Goianira/GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 98585-5605. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

As pesquisadoras que compõem essa equipe de pesquisa são: Isadora Cristinny Vieira de Moraes e Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 08 (oito) minutos e a sua participação na pesquisa em média 40 (quarenta) minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade emergente de estudos e pesquisas que busquem homologar a relevância da abordagem educacional Bilíngue através de sua conceituação crítica e exploração dos desdobramentos da aquisição e desenvolvimento da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, social, cultural e, conseqüentemente, identitário dos surdos. Assim, percebe-se a complexidade do estudo dos fatores que envolvem a significação linguística dentro do processo de inclusão das pessoas com surdez tanto em âmbito escolar quanto social. Desse modo, podemos elencar contribuições significativas em relação às áreas da inclusão e cultura, ao constatarmos o fato inegável das diversidades humanas e da importância de defendê-las no processo educacional ao prezar pelo direito de ser e pertencer, de construção de identificação, de identidade em si e em correlação ao meio social. Portanto, a presente pesquisa se pautará em narrativas construídas por pessoas surdas, as quais são diretamente afetados pelas lutas e conquistas linguísticas no Brasil no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, tanto em âmbito de formação pessoal, identitária quanto social e cultural.

O objetivo desta pesquisa é de analisar narrativas de pessoas surdas para identificar se há relevância na Educação Bilíngue no desenvolvimento cultural, identitário e na superação de barreiras comunicacionais.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizadas de forma on-line, devido ao atual momento pandêmico vivido. Para tanto, será utilizada a plataforma digital do *Google Meet* pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/rtp-ehwh-xcf>, com devidas

autorizações para gravações. A reunião ocorrerá em média de 50 (quarenta) minutos, com previsão de apenas um encontro para realização das narrativas de forma individualizada.

Consideramos, também, a possibilidade de realização presencial das narrativas a depender da liberação de atividades pelos poderes vigentes no país e da disponibilidade e interesse do participante, sempre respeitando medidas de segurança e distanciamento indicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), uso e disponibilização de álcool em gel grau 70 (setenta), distanciamento social e uso ininterrupto de máscara. Se possibilitado, a reunião presencial ocorrerá em média de 50 (quarenta) minutos, com previsão de apenas um encontro para realização das narrativas de forma individualizada.

Em ambas as modalidades (virtual e presencial) haverá disponibilização dos documentos de compromisso das pesquisadoras e do presente termo de consentimento em *drive* pelo endereço eletrônico <<https://drive.google.com/drive/folders/1hGdmIoE-jeLrFA0G0erBByjsI3vefrMQ?usp=sharing>> para livre consulta pelo participante, o qual, posteriormente à conclusão da pesquisa, será retirado do ambiente on-line para garantia da segurança e privacidade dos participantes.

Assinale rubricando dentro dos parênteses a modalidade abaixo pela qual você se disponibiliza a participar da pesquisa (mediante liberação governamental e garantias de segurança e saúde):

- () Modalidade virtual.
 () Modalidade presencial.

Diante disso, assinale rubricando dentro dos parênteses as opções abaixo autorizando, ou não, gravações e divulgações da sua imagem:

- () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
 () Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- () Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de ordem psicológica, intelectual ou emocional devido a possibilidade de cansaço e estresse ao narrar sua história. Além disso, em sua participação, poderão ser expressas experiências as quais podem ocasionar desconfortos ao trazer à memória assuntos possivelmente delicados a quem o experienciou. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, haverá o assegurar do direito ao anonimato e não obrigatoriedade de realizar a narrativa de sua história de vida. Além disso, a participação é voluntária, sem requerer questões financeiras, com possibilidade de desistência em qualquer momento da reunião sem prejuízos ao participante.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação narrativa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Além disso, contaremos com a participação de um(a) intérprete durante a reunião a fim de assegurar a fluidez da narrativa para evitar interrupções em seu desenvolvimento para anotações de dados.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios a produção de informações, a partir de coleta de dados, sobre possibilidades e dificuldades encontradas nos processos linguísticos relativos ao Bilinguismo e sua resultante construção cultural, a fim de contribuir para o contínuo processo de estruturação educacional e promoção da Educação Inclusiva de maneira equitativa, além de obtenção de suportes basilares informacionais coletados a fim de legitimar a Educação Bilíngue, a Libras e o assegurar do direito a ela.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como, por exemplo, transporte, alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após análise das narrativas e elaboração da dissertação, você também poderá ter acesso aos resultados da pesquisa com devolutiva virtual através do e-mail disponibilizado ou encontro agendado.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento. Para isso, nós disponibilizaremos contato pelo telefone (62) 98585-5605, pelo qual poderá ser agendada visita à Universidade Estadual de Goiás UnU Inhumas, na AV. Araguaia, n. 400, Vila Lucimar, Inhumas/GO, CEP: 75403-577, onde serão disponibilizados os materiais para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora Responsável

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da

pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Isadora Cristinny Vieira de Moraes sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____