

INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: CULTURAS E IDENTIDADES SURDAS

SCHOOL INCLUSION OF DEAF IN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE: DEAF CULTURES AND IDENTITIES

Elaine Tótolli de Oliveira¹

Cibele Krause Lemke²

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar as atuais discussões que se conjecturam sobre a inclusão escolar de surdos e a interculturalidade, com vistas na Libras como elemento fundamental na construção da identidade e cultura surda. Foi conduzida sob a perspectiva da linguagem, elemento essencial e constitutivo para a construção da identidade e da cultura de um povo. Na primeira etapa do trabalho, realizamos a revisão sistemática da literatura, em seguida efetuamos a busca por textos que discorrem sobre o objeto de estudo. Os resultados apontaram que pouco se tem conseguido avançar em relação à inclusão escolar de surdos orientada por uma perspectiva intercultural que inter-relacione as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e culturais, de forma que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos e dos demais estudantes. Identificamos a escassez de materiais relacionadas à interculturalidade e à inclusão escolar de surdos.

Palavras-chave: Libras; Cultura; Identidade; Multiculturalismo.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the current discussions that are conjectured about the school inclusion of deaf people and interculturality, with a view to Brazilian Sign Language (Libras) as a fundamental element in the construction of deaf identity and culture. It was conducted from the perspective of language, an essential and constitutive element for the construction of the identity and the culture of people. In the first stage of the work, we carried out a systematic review of the literature, and then we carried out a search for texts that discussed the object of study. The results showed that little progress has been made in relation to school inclusion of deaf people guided by an intercultural perspective that interrelates pedagogical practices, interpersonal and cultural relationships, in a way that contemplates the linguistic and cultural specificities of deaf subjects and other students. We identified the scarcity of materials related to interculturality and school inclusion of deaf people.

Keywords: Brazilian Sign Language; Culture; Identity; Multiculturalism.

¹ Professora de Libras no IFPR campus Umuarama. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Paraná. E-mail: elaine.totoli@ifpr.edu.br

² Pós-Doutorado na Universidade de Southampton, Inglaterra. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE). E-mail: cklemke@unicentro.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9776-4135>

Recebido em: 26 de novembro de 2021

Aceito em: 14 de dezembro de 2021



INTRODUÇÃO

O panorama educacional brasileiro configura-se, na contemporaneidade, como espaço heterogêneo, multilíngue e multicultural. Diante disso, a educação das pessoas surdas torna-se objeto de pesquisas, visto que, comumente, mesmo com avanços na área educacional, o universo do surdo não é contemplado na sua integralidade (Santiago, Basniak, Silva & Almeida, 2019).

A existência de grupos socioculturais diversos, nos cenários públicos, tem suscitado tensões, conflitos, diálogos e negociações conduzidas à construção de políticas públicas que destacam questões envolvendo estes grupos. No entanto, “em cada contexto esta problemática adquire uma configuração específica, articulada com as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade” (Candau, 2012, p. 236).

A escola deve forjar uma educação que desperte o interesse dos alunos pela aprendizagem por meio de currículos e conteúdo que resinifiquem a heterogeneidade dos indivíduos e a percepção de pertencer a esse espaço. A educação não pode ser desvinculada das questões sociais e culturais (Santos & Queiróz, 2018, p. 366). Segundo estes autores:

[...] a herança cultural primeira que nos é transmitida ao nascermos, não se desintegra quando adentramos o espaço escolar, muito pelo contrário, ela pode ser potencializada, eliminada ou aculturada, dependendo do enfoque dado à aprendizagem, que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos”.

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – apresenta-se de maneiras diferentes, manifestando diversas expressões e linguagens. As problemáticas são diversificadas, e alcançam visibilidade por meio dos movimentos sociais que acusam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens, serviços e seu reconhecimento político e cultural (Candau, 2012).

A autora compactua que, na sociedade, assim como no cotidiano das escolas, estão presentes diferentes manifestações de preconceito e discriminação, além de diversas formas de violência – física, simbólica, bullying – contra os grupos socioculturais. Além da homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, entre outras, destaca-se a exclusão de pessoas com deficiência, e a consciência desta realidade é cada vez mais marcada entre os educadores.



É comum encontrarmos estudos que apontam situações em que alunos pertencentes a diferentes grupos culturais e determinadas marcas identitárias são objetos de rejeições e discriminações, sendo inferiorizados no cotidiano das nossas escolas (Candau, 2012).

Segundo Candau (2008, p. 51), a principal característica da perspectiva intercultural “é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Ela salienta que, “para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregnam [...] todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos” Candau (2008, p. 53).

A autora esclarece que existe preocupação relacionada à articulação entre igualdade e diferença em meio às políticas educativas e às práticas pedagógicas. Segundo ela, essa preocupação presume o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito da educação de todos e todas. Reconstruindo aquilo que é considerado “comum” a todos e todas, assegurando que nele os diferentes sujeitos socioculturais se aceitem, afirmando assim, que a igualdade se revele nas diferenças que são reconhecidas como referência comum, infringindo com o caráter monocultural da escola.

Candau (2012) afirma que as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas na escola, pois os processos pedagógicos apresentam um caráter monocultural, marcado pelo que Cortesão e Stoer (1999 citado em Candau, 2012, p. 238) chamam de “daltonismo cultural”, ou seja, “a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula”.

No Brasil, a educação de surdos apresenta algumas complexidades e especificidades, pois envolve o uso de línguas diferentes, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. O contexto educacional bilíngue, adotado atualmente, desafia professores ouvintes e alunos surdos num contínuo processo de escolhas, seja pedagógica ou de interações (Silva, 2013).

Diante disso, a autora salienta que:

A implementação desse modelo depende de muitos outros fatores, entre o entendimento de quais são os aspectos mais relevantes num processo de educação bilíngue para minorias linguísticas e sociais. No Brasil era comum lidar com um bilinguismo de elite, voltada a línguas de prestígio, cujos pressupostos, não se aplicam ao contexto de comunidades que usam línguas ou variantes desprestigiadas, onde a expressão “educação bilíngue” tem causado estranheza e mal entendimentos (Silva, 2013, p. 12).



Dessa forma, Mantoan (2003) acrescenta que, o papel essencial da escola é de construir um ambiente em que considere as diferenças e as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas para que o ensino e a aprendizagem se concretizem.

Para tanto, entre outros documentos oficiais que favoreceram o processo de inclusão escolar de surdos, destacamos a Lei Federal n. 13.146/2015, que instituiu os direitos das pessoas com deficiência (inclusive os surdos) assegurando sua permanência em sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei Federal n. 13.146/2015).

Diante do exposto, surgem os seguintes questionamentos: Como os professores têm adequado suas práticas pedagógicas para atuar frente ao multiculturalismo presente na escola? Como a escola tem orientado os profissionais da educação para uma perspectiva intercultural?

Doravante, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar as atuais discussões que conjecturam sobre a inclusão escolar de surdos e a interculturalidade, com vistas na Libras como elemento fundamental na construção das identidades e culturas surdas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Naves, 1998) de abordagem qualitativa (Creswell, 2010). Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi realizada por meio de revisão de literatura disponível nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. A escolha por estas bases de dados, justifica-se pelo fato de serem gratuitas e de livre acesso. Foram selecionados para esta revisão os artigos que atendiam os seguintes critérios: (1) ser uma pesquisa nacional; (2) ter sido publicado entre os anos de 2010 a 2021; (3) ter relação direta com o tema e objetivo da pesquisa.

O percurso metodológico foi organizado em duas etapas: na primeira foi realizada a busca pelos artigos nas referidas bases de dados, utilizando os descritores “educação de surdos e interculturalidade”, “Educação, Cultura e identidade surda e interculturalidade” e “inclusão escolar de surdos e interculturalidade”, a fim de verificar o estado da arte (Ferreira, 2002).

Como resultado da busca foram encontrados, ao todo, quinze artigos. Na Capes, ao buscar pelo descritor “educação de surdos e interculturalidade” foram encontrados cinco artigos. Ao



REIN!

buscar pelo descritor “Educação, Cultura e identidade surda e interculturalidade”, encontramos apenas um artigo e, ao buscar pelo descritor “inclusão escolar de surdos e interculturalidade”, foram encontrados quatro artigos, porém quatro eram repetidos, ou seja, os mesmos que constatarem na busca pelo primeiro descritor.

Na Scielo, ao buscar pelo descritor “educação de surdos e interculturalidade”, encontramos apenas um artigo, ao buscar pelo descritor “Educação, Cultura e identidade surda e interculturalidade”, não foi encontrado nenhum resultado. Assim, realizamos outra tentativa com o descritor “inclusão escolar de surdos e interculturalidade”, mas também não houve resultado. Ao final, restaram 12 artigos.

Dessa forma, constatamos que apenas três artigos se encaixaram nos critérios de seleção e foram efetivamente analisados neste estudo (Quadro 1). Na segunda etapa, fizemos uma leitura sistematizada, na íntegra, com vistas à compreensão e análise das informações apresentadas pelos autores e suas respectivas opiniões sobre o objeto desta pesquisa, de forma que os resultados dialogassem com as teorias de autores como Moreira e Candau (2003), Candau (2008, 2012), Godoy e Santos (2014), Quadros (2019) e outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cultura, educação e interculturalidade

A cultura é indispensável para as discussões sobre as diversas questões da contemporaneidade, partindo do pressuposto de que “[...] é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas [...] possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural [...]” (Godoy & Santos, 2014, p. 15).

Hall (1997) assevera que a cultura está presente em todas as práticas sociais, ocupando uma posição de centralidade, porém, vale ressaltar que isso não a torna uma dimensão epistemologicamente mais importante que as demais dimensões sociais, como política, econômica, educacional entre outras.

Silva (2020, p. 85) chama a atenção para a diversidade das formas culturais existentes na contemporaneidade, gerando certo antagonismo, visto que “essa suposta diversidade convive com fenômenos surpreendentes de homogeneização cultural”.



Em relação a isso, White (2009, citado em Godoy & Santos, 2014) argumenta que a cultura humana não é homogênea. Segundo ele, a cultura pode mudar com o passar do tempo, de lugar para lugar, além de variar de acordo com os povos.

Sobre estas questões, Silva (2020) acrescenta que, as culturas possuem uma ampla ligação com as relações de poder. O autor afirma que estas são indissociáveis, pois são as relações de poder que obrigam as diferentes culturas (raciais, nacionais e étnicas) a conviverem no mesmo espaço.

As diferenças culturais estão presentes em todas as esferas da sociedade, entre elas a educacional, gerando discussões entre a comunidade acadêmica e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (Santos & Queiróz, 2018).

No que tange à relação entre cultura e escola, Moreira e Candau (2003, p. 159) explicam que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”.

Santos e Queiróz (2018, p. 365) argumentam que:

A escola, uma das esferas sociais onde os indivíduos partilham experiências por longos períodos, não deve compreender que sua função se restringe simplesmente à aprendizagem de conteúdos pedagógicos prescritivos, sob diretrizes burocráticas que regem determinado sistema educacional. A escola deve, antes de mais nada, estar preocupada com a qualidade da formação holística dos indivíduos, de prepará-los para desempenhar seus papéis de forma consciente e crítica em sociedade, capacitando-os a interagirem através do diálogo e de práticas inclusivas, cientes de quem sou eu e de quem é o outro entre suas diferenças e igualdades que contribuem para a formação da sociedade como um todo. No entanto, a tendência é que a cultura escolar seja reproduzida cotidianamente para impor obstáculos a tal projeto pedagógico.

No entanto, depreende-se que lidar com a diversidade cultural nas escolas não seja algo simples. Moreira e Candau (2003, p. 156) asseveram que os professores apresentam dificuldades em atuar frente ao multiculturalismo na escola, sem saber como poderão inserir essas questões em suas práticas pedagógicas. Segundo os autores, esta ação envolve diferentes panoramas de cultura e de escola, visto que a sala de aula está repleta de diferentes grupos sociais e culturais.

Dessa forma, Moreira e Candau (2003) advertem para a necessidade de orientação multicultural nas escolas e nos currículos, de forma que as políticas da igualdade e políticas da diferença dialoguem. O multiculturalismo parte de uma concepção emancipatória, apoiando-se no



REIN!

reconhecimento e no direito à diferença e à construção da coexistência de uma vida em comum em meio aos diferentes tipos de diferenças.

Sobre isso, Santos e Queiróz (2018) corroboram que a escola é permeada pela homogeneidade, e necessita aprender a conviver com as diferenças de um modo positivo e construtivo, que aponte à uma sociedade emancipatória.

Diante disso, Candau (2012, p. 243) defende a importância de se partir de um multiculturalismo interativo, conhecido também como interculturalidade, que propõe:

“[...] um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.”

A cultura escolar mantém padrões monoculturais, contudo, depara-se com as necessidades interculturais que lhe são impostas por seus contextos de referência. Diante dessa premissa, Santos e Queiróz (2018) argumentam que a interculturalidade é uma ferramenta plausível e desejável de construção de uma educação mais igualitária e plural. Um ensino intercultural, busca promover o diálogo e reconhecer os indivíduos como únicos e diferentes entre si e não homogêneos.

Fidel Tubino (2005, citado em Candau, 2012, p. 245) apresenta a definição de dois tipos de interculturalidade: funcional e crítica. A primeira é comumente adotada por políticos que se utilizam dos discursos sobre a interculturalidade para propor políticas assimilacionistas com intenção de conter situações de conflitos e estimular a homogeneização cultural. A interculturalidade crítica busca discutir as diferenças e desigualdades produzidas na trajetória histórica da humanidade entre diferentes grupos sociais (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros) e as confronta a fim de corrigir episódios de preconceito e de exclusão, buscando construir uma sociedade que respeite as diferenças e estabelecer relações igualitárias entre todos os grupos socioculturais historicamente inferiorizados.

Azevedo e Campos (2019) salientam que a educação é afetada pelas políticas interculturais em diversos aspectos e que a escola deve traduzi-las em políticas e ações de inclusão sociocultural, visto que estas, constam na legislação e devem estar presentes na prática docente. Segundo os autores, a escola é responsável por promover ações que promovam interações entre os diferentes grupos sociais que circulam em seus entornos, a fim de transformar o preconceito em aceitação e respeito às diferenças.

Diante dessas constatações, Silva (2020, p. 87) concorda que “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

Candau (2012, p. 238) conclui que é necessário desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Segundo ela, o ideal é não haver nem padronização nem desigualdade. A igualdade que a autora defende é aquela que se apropria do reconhecimento dos direitos básicos de todos. Assim, devem ter suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.

Inclusão escolar de surdos na perspectiva intercultural

Ao longo da história, os surdos foram mantidos à margem da sociedade nas esferas econômica, cultural, política e educacional, vistos como incapazes (Santos & Goes, 2016).

As políticas de educação inclusiva se fortaleceram a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, em que as lideranças mundiais procuravam propiciar a universalização da educação, em meio ao predomínio do molde de globalização neoliberal excludente e ao aumento de movimentos sociais de natureza identitária e multicultural, em que diversos grupos sociais reivindicavam o direito de serem diferentes, de terem suas próprias culturas e denunciavam a discriminação a que estavam submetidos (Pedreira, 2007).

Este importante evento originou a Declaração Mundial de Educação para Todos que precedido da Declaração de Salamanca, foram os dois principais documentos que abriram caminhos à educação inclusiva e tornou obrigatória a inserção de “todos” à escola regular, mediante o desenvolvimento de mecanismos e práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos, fundamentando-se na defesa pela ética da vida e da diversidade humana (Pedreira, 2007).

No Brasil, o primeiro documento oficial que trata da educação inclusiva é a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208, torna obrigatória a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (Constituição Federal, 1988). Oito anos depois, a educação inclusiva é constituída de forma ainda mais atuante, devido a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que apresenta, em seu Art. 58, a educação especial como modalidade de educação



e reforça que as pessoas com deficiência devem ser matriculadas, preferencialmente, na rede regular de ensino (Lei nº 9.394, 1996).

Diante do exposto, Ferreira (2020, p. 91) explica que:

[...] a Educação Inclusiva e seus princípios legais ou jurídico- normativos, reverberaram um conjunto de conhecimentos, saberes, valores, comportamentos e “modelos” socioculturais-educacionais, que reconhecem as singularidades em função de realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas. Portanto, o respeito às diferenças e o atendimento de todos os estudantes na rede comum de ensino, apresentam-se respaldados no que a sociedade moderna conseguiu elaborar como produção sociocultural e intelectual.

No que tange à educação de surdos no Brasil, para melhor compreensão, faz-se necessário contextualizá-la na ordem cronológica dos fatos, destacando as principais metodologias de ensino para surdos.

Segundo Strobel (2008) são três as metodologias de ensino que marcaram a educação de surdos: o Oralismo, compreendido entre 1880 até meados de 1960, pelo qual os surdos eram obrigados a aprender os conteúdos escolares por meio da fala e da leitura labial, o que na maioria dos casos, não acontecia. Fernandes (2012) salienta que, no Oralismo, a prática era fazer com que os surdos falassem como se fossem ouvintes, partindo de uma perspectiva clínica e de “normalização” desses indivíduos.

Strobel (2008) complementa que, com o insucesso do Oralismo, por volta de 1970, inicia-se uma nova filosofia, a Comunicação Total. Essa concepção contemplava toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, a mímica, etc. No entanto, esta filosofia também não obteve êxito, devido a complicações resultantes da utilização de duas modalidades de línguas distintas, simultaneamente, a visual-espacial (sinalizada) e a oral-auditiva (falada).

Por último, segundo a autora, surge a proposta do Bilinguismo, que se fortalece a partir da década de 1980, e permite aos surdos aprenderem por meio de sua língua natural, a língua de sinais como primeira língua e, por meio dela, a língua portuguesa na modalidade escrita. A proposta do bilinguismo é utilizada até os dias atuais, por ter sido considerada a mais próxima ao ideário surdo e mais eficaz (Dézinho & Marques, 2014). Mori e Sander (2015, p. 8) complementam que “A língua portuguesa deve ser estudada para ser lida, interpretada e escrita por parte dos surdos, porém, não falada.”

Sobre o bilinguismo, Stumpf (2009, p. 247) defende que:



Educação Bilíngue é vista não apenas como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas.

Doravante, Fernandes (2012, p. 104) complementa que:

O direito a ser diferente, sem inferiorizar a condição bilíngue dos Surdos, impõe aos sistemas de ensino o desafio de mudanças em suas estruturas e práticas, geralmente acomodadas às necessidades da maioria, que têm no português a língua oficial materna.

Para Lemke e Santos (2020, p.7) “O uso das línguas implica também a adoção de certas identidades por parte dos falantes que, ao utilizá-las, indicam orientações sociais, pessoais, ideológicas, entre outras. Por esse motivo, o estudo dessas variedades linguísticas deve incluir não apenas uma descrição de como os falantes usam seus repertórios linguísticos [...]”, mas também de seus aspectos culturais e identitários.

Diante das diversas conquistas dos surdos brasileiros, destaca-se outra que marcou sua trajetória educacional, a homologação da Lei Federal n. 10.436/2002, que reconheceu a Libras como a língua dos surdos brasileiros:

Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10.436, 2002).

Para Silva (2006), a compreensão do processo histórico da inclusão dos surdos, permite compreender que o discurso atual de se propor uma escola que acolha a todos em suas diferenças pode ser visto no mínimo de duas formas: a primeira é por meio da visão clínica da surdez com a metodologia oralista de reabilitar os surdos e a outra é por meio do reconhecimento político da surdez.

Diante disso, Silva (2006) analisa que a inclusão escolar dos surdos, por meio do deslocamento da visão clínica da surdez para o seu reconhecimento político, fundamenta-se no princípio da interculturalidade e torna possível construir Projetos Políticos Pedagógicos que tenham como foco adquirir conhecimento produzido pelas diversas culturas presentes na sociedade, dentre elas a cultura surda.

Candau (2003, p. 5) concorda que:



A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos sociais que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.

De acordo com Ferreira (2020), surdos e ouvintes pertencem a culturas diferentes e precisam ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas nas escolas em relação às suas diferenças, visto que estes ambientes são heterogêneos e plurais.

Segundo o autor, a escola deve inteirar-se das especificidades linguísticas, históricas e culturais dos sujeitos que a compõem, pois é por meio da mudança atitudinal e respeito dessas particularidades que se pode assegurar, a todos os envolvidos, uma educação democrática.

Cultura e identidades surdas

Em relação à perspectiva do resgate do processo de construção das identidades culturais, um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas e valorizadas como parte do processo educacional (Candau, 2008).

Strobel (2008, p. 24), define cultura surda como:

O jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para 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 do povo surdo.

No entanto, vale ressaltar que nem todas as pessoas surdas compartilham da cultura surda apenas pelo fato de não ouvirem, pois não é isso que constitui a cultura surda, e sim de compartilhar experiências, crenças, sentimentos, língua, etc. Desse modo, há diferentes culturas surdas, ligadas a diferentes espaços geográficos, sociais e históricos (Moreira & Silva, 2013).

A herança linguística dos surdos, muitas vezes, não é dada pela família. Isso só ocorre quando nascem em uma família de surdos, herdando a língua de seus pais. No caso dos surdos que nascem de pais ouvintes, estes irão herdar a Libras de outros surdos adultos (Quadros, 2019).



Segundo a autora, “o encontro com a comunidade surda impacta significativamente suas vidas, pois a relação de pertencimento é imediatamente a partir da condição da surdez”. Os surdos desenvolvem sua identidade surda a partir da relação com outros surdos (Quadros, 2019, p. 42).

A cultura surda utiliza-se de alguns artefatos culturais específicos que contribuem para a formação da identidade surda que, segundo Strobel (2008) são: experiência visual; linguística; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política; materiais, dentre outros.

Entre os vários artefatos presentes na cultura surda, cabe aqui discorrer sobre o conceito de experiência visual, pois esta norteia toda a base dos demais artefatos da cultura surda:

[...] experiência visual significa utilização da visão, (em substituição da audição) como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento acadêmico (Perlin & Miranda, 2003, p. 218).

Em relação às identidades surdas, Perlin (1998) chama a atenção para a existência de múltiplas identidades. A autora, em suas pesquisas, buscou depoimentos dos próprios surdos, e identificou uma diversidade de identidades, tais como: 1) Identidade Surda: Aqueles surdos que se reconhecem como surdos e se comunicam por meio da língua de sinais. 2) Identidade Híbrida: Os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Eles conseguem se comunicar por meio da língua de sinais e também a oralidade, por conhecer a estrutura da língua oral. Conseguem assumir identidades diferentes em diferentes momentos. 3) Identidade Flutuante: Os surdos que sabem que são surdos, porém não se identificam com a cultura surda. Não participam dos movimentos surdos. Preferem seguir as representações da identidade ouvinte. 4) Identidade Embaçada: Os surdos que apresentam dificuldade em captar a representação da surdez. Se comunicam por meio de poucos sinais ou gestos caseiros, pois não mantém contato com a comunidade surda e a língua de sinais. 5) Identidade de Transição: São os surdos que por longo período convive em contato apenas com pessoas ouvintes e falam a língua oral, mas quando passam a conhecer a comunidade surda, migram do mundo ouvinte para o mundo surdo.

Todavia, sua identidade permanece em reconstrução, sempre com marcas da representação anterior. 6) Identidade Diáspora: Os surdos que para trocar experiências, passam de um país, ou estado ou grupo surdo para outro. 7) Identidade Incompleta: Os surdos que não se aceitam como



REIN!

surdos, rejeitam a identidade surda e se sentem inferiores em relação aos ouvintes. Trata-se de uma identidade surda reprimida.

Segundo Moreira e Silva (2013), quando Perlin realiza por meio de sua pesquisa, a identificação dessas identidades, não pretende classificar e determinar que só existem essas possibilidades de ser surdo e nem possui a intenção de possibilitar que se busque encaixá-los nestas identidades, ao contrário, sua intenção é contribuir para novas reflexões sobre o respeito às diferenças.

Quadros (2019, p. 44) acrescenta que, “as lideranças surdas são referências linguísticas, culturais e identitárias para os jovens surdos e promovem encontros surdos baseados em atividades esportivas, lazer, religião, educação e trabalho.”

Moreira e Silva (2013, p. 7) complementam que não se pode falar de uma identidade surda “pura”, pois a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida, no âmbito da família, na escola, no trabalho entre outros, e não apenas à uma língua determinada.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o resultado da seleção dos textos de acordo com os pré-requisitos, foram analisados os seguintes artigos:

Quadro 1

Artigos selecionados para análise.

Autor	Ano	Local	Bases de dados	Título
Zoni (2016)	2016	Amapá	Capes	Marcas indenitárias do sujeito surdo na escrita de artigos de opinião: uma posição marcada ou reflexo da cultura ouvinte?
Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019)	2019	Baixada Fluminense	SciELO	Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense
Kelman e Santos (2020)	2020	Não informado	Capes	EM OUTRAS PALVRAS: um currículo intercultural no ensino de história para alunos surdos.

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2021).



A pesquisa intitulada “*Marcas identitárias do sujeito surdo na escrita de artigos de opinião: uma posição marcada ou reflexo da cultura ouvinte?*” realizada por Zoni (2016) apresenta parte do resultado da pesquisa intitulada “*O Português escrito de surdos no Amapá: do processo de interlíngua à língua alvo*” que objetivou analisar a posição do sujeito surdo na produção do gênero Artigo de Opinião. Tomou, como temática para a análise, a questão do uso de celulares, smartphones e tablets em sala de aula. Nesse sentido, a autora optou por verificar de que forma os surdos se colocavam perante essa temática; quais argumentos utilizavam para defender ou refutar uma tese. A metodologia da pesquisa lança mão do dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso Francesa (Foucault [1997] & Orlandi [1999]). Foram analisados dezoito textos de redações do Processo Seletivo Especial Letras Libras-Português 2015. Os resultados demonstraram que, nos textos dos sujeitos surdos, ainda aparecem refletidos muitos conceitos próprios de uma cultura majoritária oral, apesar de se saber que tecnologias educacionais são instrumentos importantes no processo de ensino do surdo nas escolas.

Por meio da análise deste artigo, podemos perceber que os autores que embasaram o estudo comprovaram, por meio de suas teorias, que as novas tecnologias e a internet têm trazido muitos benefícios para a educação de surdos, e seu relacionamento interpessoal, possibilitando a expansão de seus discursos escritos, nas redes sociais, nas mensagens de texto e vídeo nos celulares, entre outros. Todavia, foi identificado que a minoria defendeu o uso das tecnologias (celulares, smartphones e tablets) em sala de aula, antes alegaram que as mesmas atrapalham a aula. Esse comportamento comprova que falta vez e voz aos surdos, pois eles ainda se baseiam na cultura majoritária ouvinte, deixando de manifestar sua opinião, para apenas repetir o discurso de alguns de seus professores sobre o uso das tecnologias na educação, mesmo sabendo que para a cultura surda, os recursos visuais e de comunicação são extremamente importantes e necessários em todos os âmbitos da sociedade.

A pesquisa intitulada “*Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense*” realizada por Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), discute como professores que atuam em salas de aula inclusivas e bilíngues percebem os desafios decorrentes do ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Com base em princípios de pesquisa-ação, analisaram-se narrativas de professores dos anos iniciais da educação bilíngue de surdos. Buscou-se, nas narrativas coletadas, mapear concepções e



REIN!

expectativas dos professores em relação à aprendizagem de português escrito por surdos. Os resultados permitem, na concepção dos professores, apontar questões como: a essencialidade do entendimento da aprendizagem do português escrito por alunos surdos, na perspectiva da interculturalidade, como forma de ampliar horizontes culturais e de relacionamento com os outros; a necessidade de espaços de compartilhamento de saberes e fazeres docentes; o resgate de conhecimentos que permitam pensar pedagogicamente sobre saberes e fazeres; e o destaque do planejamento e de proposição de atividades que atendam às especificidades do ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

Diante da análise deste artigo, sobre a essencialidade do ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, podemos perceber que essa questão ainda não está bem resolvida pelos professores que atuam na educação básica, participantes da pesquisa. A essencialidade aparece apenas em seus discursos, mas, as narrativas demonstram dúvidas sobre como deve ocorrer o ensino de língua portuguesa escrita para o aluno surdo que tem pouco acesso ao uso frequente da língua e possui vocabulário limitado.

A maioria dos professores relatou que os currículos da formação inicial docente, nem sempre contemplam conhecimentos sobre o campo da surdez e a aprendizagem dos surdos. É preciso buscar nas ações de formação de professores a sistematização de conhecimentos teóricos mais consistentes para a efetivação de um ensino mais significativo. Dar vez e voz a estes profissionais para revelarem as questões que os inquietam constitui uma boa iniciativa para repensar os conhecimentos necessários para o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, permitindo propor novos formatos e possibilidades para a formação inicial e continuada de professores que pretendem atuar, e os que já atuam, na educação de surdos.

A pesquisa intitulada *“EM OUTRAS PALAVRAS: um currículo intercultural no ensino de história para alunos surdos”* realizada por Kelman e Santos (2020) tem como objetivo propor uma atividade pedagógica que destaca os sujeitos surdos e seu protagonismo com vistas à construção de um currículo decolonial e inter/multicultural. Destaca-se a necessidade de tal currículo, com potencial para revelar, incorporar e respeitar a história dos surdos, sujeitos presentes na escola inclusiva. No texto, problematiza-se a ausência dessa história no currículo da disciplina de História e se apresenta uma possibilidade de inclusão da mesma utilizando o método documentário. O exemplo abordado nesta pesquisa, refere-se a um evento emblemático na luta da comunidade

REIN!

surda para romper com a colonização a ela imposta pelos ouvintes: a greve dos universitários surdos da Universidade Gallaudet (EUA), em 1988. Busca-se por meio de “outras palavras” promover a consciência histórica dos surdos, assim como um olhar mais respeitoso e empático pelos ouvintes.

A análise destaca a necessidade de construção de um currículo que revele, incorpore e respeite a história dos surdos, sujeitos presentes na escola inclusiva. Na conclusão deste estudo a expressão “*outras palavras*” é utilizada pelos autores para descrever o que ainda se faz necessário para considerar a singularidade dos surdos, e para que a educação seja moldada a partir de uma perspectiva multicultural, intercultural e decolonial. Os autores afirmam em suas conclusões que em “*outras palavras*” se deve balizar o currículo que se propõe. A expressão “*outras palavras*”, neste trabalho, tem uma conotação de polissemia. Palavras de outros textos, como as imagens, e outras estratégias e recursos didáticos, respeitando a visualidade dos surdos. A expressão “*Palavras em outra língua*”, refere-se à Libras, e suas formas de expressão que exploram a mão, os gestos e as expressões faciais. Existem “*outras palavras*” que ainda não estão presentes nos atuais materiais didáticos disponíveis, como personagens, lutas e o protagonismo dos surdos na História. Segundo os autores, são necessárias “*outras palavras*” que possam promover a consciência histórica dos surdos e um olhar mais respeitoso e empático pelos ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados demonstrou que pouco se tem conseguido avançar em relação à inclusão escolar de surdos orientada por uma perspectiva intercultural que inter-relacione as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e culturais entre os sujeitos na escola de forma que contemplem as especificidades linguísticas e culturais de todos, sem distinção. Também, foi possível identificar a escassez de pesquisas relacionadas à interculturalidade voltada à inclusão escolar de surdos, nas bases de dados da *Scielo* e da *Capes*, publicadas nos últimos onze anos. Isso demonstra a relevância da presente pesquisa, visto que resultou em mais um material que apresenta resultados de análises e investigação acerca desse tema.

Assim, após investigar e analisar as atuais discussões que tratam sobre a inclusão escolar de surdos e a interculturalidade, com vistas na Libras como elemento fundamental na construção da identidade e cultura surda, percebemos a necessidade fundamental de os professores serem ouvidos e poderem, sem receio, manifestar suas angústias e necessidades formativas no que se



REIN!

refere à educação de surdos e ouvintes numa perspectiva multi e intercultural, de modo que contribua com suas necessidades didático-pedagógicas. Além disso, os professores devem participar da escolha dos temas abordados nas formações continuadas. Podemos perceber que há um longo caminho a ser trilhado até se alcançar um processo educacional inclusivo garantindo práticas interculturais na escola de modo a considerar a singularidade de alunos surdos e não surdos. Que a escola passe a considerar as especificidades da língua visual-espacial, para a constituição da cultura e das identidades surdas, com vistas à interculturalidade, pois só assim será possível assegurar uma educação democrática e plural.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, M. C. C., & Campos, V. (2019). *Interculturalidade: conceito e implicações para a formação de professores de música*. Anais do SEFIM, 4(1).
<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/709/502>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. (1988).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Calixto, H. R. S., Ribeiro, A. E. A., & Ribeiro, A. A. (2019). Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 100(256), 578-593.
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000300578
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação & Sociedade* 33(118), 235-250.
<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* 13(37), 45-56.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>

- Creswell, J. W. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Dezinho, M. & Marques, E. P. (2014). *Bilinguismo: uma proposta para educação de surdos*. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1850/1/MarianaDezinho.pdf>
- Fernandes, S. (2012). *Educação de Surdos*. Curitiba, PR: Inter Saberes.
- Ferreira, N. S. A. F. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>
- Godoy, E. V. & Santos, V. M. (2014). Um olhar sobre a cultura. *Revista Educação em Revista*, 30(3), 15-41. <https://www.scielo.br/j/edur/a/g9PftWn8KMYfNPBs7TLfC8D/abstract/?lang=pt>
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*, 2(22), 1-15. http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/HALL_A_Centralidade_da_Cultura.pdf
- Kelman, C. A., & Santos, P. J. A. (2020). Em outras palavras: um currículo intercultural no ensino de história para alunos surdos. *Revista Espaço do Currículo*, 13(Especial), 808-819. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/54416>
- Lemke, C. K., & Santos, A. P. (2020). Pluralismo, dinâmicas interculturais e identidades em contextos educativos. *Revista Interfaces*, 11(1), 7-11. https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6419/4438
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1a ed.). São Paulo, SP: Moderna.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-168. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pd>
- Moreira, C. J. M., & Silva, T. V. (2013). Educação de surdos: reflexões sobre as diferenças culturais e identitárias. *Revista Cocar* 7(13), 50-58. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/241>
- Mori, N. N. R., & Sander, R. E. (2015, dezembro). História da educação dos surdos no Brasil. In *Anais do XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 1-16. Maringá, PR. http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf
- Barroso, E. S. S., Correa, D. M. M. C., Alencar, R. C., Cavalcante, S. M. A., & Thomaz, A. C. F. (2018, outubro). Governança corporativa na dimensão controle das universidades federais brasileiras. In *Anais do 42º Encontro da ANPAD*, Curitiba, PR.

- Naves, M. M. (1998). Introdução à pesquisa e informação científica aplicada à nutrição. *Revista de Nutrição*, 11(1), 15-36.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141552731998000100002&script=sci_abstract&lng=pt
- Pedreira, S. M. F. (2007, outubro). Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. In *30ª Reunião Anual da Anped*.
<https://anped.org.br/biblioteca/item/educacao-inclusiva-de-surdos-as-numa-perspectiva-intercultural>
- Perlin, G., & Miranda, W. (2003). Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos. Ponto de Vista. *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, (5), 217-226.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>
- Perlin, G. (1998). Identidades surdas. In Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Quadros, R. M. (2019). *Libras*. (1a ed.). São Paulo, SP: Parábola.
- Santiago, V. N., Basniak, M. I., Silva, S. C. R., & Almeida, A. C. S. (2019). Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. *Revista Educação Especial*, 39.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38705/html>
- Santos, A. P. S., & Goes, R. S. (2016). *Língua Brasileira de Sinais: Libras*. Indaial, SC: UNIASSELVI.
- Santos, R. B., Queiroz, P. P. (2018). Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar. *RevistAleph*, (31), 1807-6211. <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39293>
- Silva, M. F. (2013). *Educação intercultural bilíngue para surdos: formação de professores para um ensino culturalmente sensível/relevante*. [Dissertação de Mestrado, Unioeste, Foz do Iguaçu, PR].
- Coelho, C. A. C. (2004). *Ciclos político econômicos e o poder local*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal].
- Silva, T. T. (2020). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Quadros, R. M. de. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Strobel, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC.
- Stumpf, M. (2009). “A educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e realidade brasileira”. In Quadros, R. M. de. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Zoni, M. (2016). Marcas indenitárias do sujeito surdo na escrita de artigos de opinião: ima posição marcada ou reflexo da cultura ouvinte? *Revista Letras Escreve*, 6(2), 55-67. <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3109/pdf>

