

**OS SUJEITOS COM SURDEZ NO “INTERJOGO DE LÍNGUAS”:  
constituições identitárias**

Eufrânia Paula Corrêa POTTING<sup>1</sup>

**Resumo:** O eixo central da discussão proposta por este artigo surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário que compõe a constituição identitária dos sujeitos com surdez, no interjogo das línguas materna, portuguesa e de sinais. Para a configuração desta pesquisa, tomamos como referencial teórico, a vertente sócio-histórica, de Bakhtin, na qual procuramos elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo. Os dados apresentados, nesta pesquisa de cunho qualitativo, foram coletados através de uma entrevista proposta a dois sujeitos com surdez. Como recurso metodológico foram utilizadas a interação dialógica e as observações feitas pela pesquisadora através de uma entrevista estruturada de acordo com a percepção de elementos extra-linguísticos observados durante a entrevista. Essa investigação priorizou a constituição identitária dos sujeitos com surdez no interjogo das Línguas Materna (LM), de Sinais (L1) e Portuguesa (L2); problematizar o lugar que essas línguas ocupam na educação desses sujeitos e delinear a influência de cada uma na construção de sua identidade. É portanto, partindo deste lugar, que propomos tecer algumas reflexões sobre a chamada educação bilíngue para sujeitos com surdez que está sendo implementada, em especial, na escola qualificada como inclusiva.

**Palavras-chave:** Surdez. Inclusão. Identidade. Língua Materna.

### **Introdução**

Perspectivizando as concepções de inclusão, muito se tem discutido a respeito da educação linguística dos sujeitos com surdez, educação esta que estava até então pautada nas formas ouvintes da aquisição da linguagem. Diante dessas concepções, a escola passa a assumir um discurso voltado para a implementação de uma política que pressupõe uma reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência ou características pessoais.

---

<sup>1</sup>Mestranda em Letras (Linguagem, Cultura e Discurso) pela Unincor (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – MG, Brasil). Diretora da Escola Municipal José Joaquim Alves Pereira, Três Corações, MG, Brasil. E-mail: [eufraniacorreapottting@yahoo.com.br](mailto:eufraniacorreapottting@yahoo.com.br)

Com essa nova postura, as escolas assumem uma visão de diversidade social e buscam dar voz a diferentes perspectivas no desenvolvimento das capacidades linguageiras dos sujeitos com surdez, com o intuito de inseri-los no mundo da escrita. Nesse sentido, é imperativo afirmar que há muitos questionamentos que nascem das percepções sobre a forma de aquisição dessa língua, bem como as maneiras com que esta poderá ser apreendida sem incorrer no prejuízo das formas de inscrição desses sujeitos no mundo alicerçadas por sua cultura e sua identidade.

A pesquisa objetiva investigar a constituição identitária de sujeitos com surdez em sua relação/convivência/ “aprendizado” de uma língua materna (LM) e o aprendizado de uma língua de sinais – libras (L1) e de uma língua escrita – português (L2) e, com base nisso, discutir o lugar que essas línguas ocupam na sua educação e polemizar a língua materna como parte da constituição identitária desses sujeitos.

A pesquisa é de cunho qualitativo, com o olhar voltado para os dados coletados através de uma entrevista com sujeitos com surdez, alfabetizados, em que interessa a análise das falas desses, mostrando como se dá o processo de constituição de suas identidades.

Este trabalho está norteado pelos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992,1995,1999[1929]/1997[1979]), de acordo com as noções de sujeito, dialogia, responsividade ativa, língua materna e signo; Skliar (1997/1998/1999/2001), abordagem referente à educação dos sujeitos com surdez; Rajagopalan (1998/2003), noções de identidade e língua e identidade; Perlin (1998/2000/2004), noção das identidades dos sujeitos com surdez; Revuz (1998), conflitos identitários no aprendizado de uma segunda língua; Mantoan (2003), perspectiva da inclusão, entre outros.

Neste estudo, postulamos que o sujeito com surdez deva ser pensado como um sujeito social, histórico que, utilizando-se de outro sistema semiótico, vale-se da língua e da linguagem para suas necessidades comunicativas, num processo de construção de sua identidade.

### **Minorias: o olhar do outro**

A humanidade foi se constituindo ao longo da história. No início, há milhões de anos,

as sociedades eram pequenas e estavam ligadas pela língua, pela religião e pelos costumes. Com o passar do tempo, através de imigrações e conquistas, as sociedades emergiam de forma heterogênea e as línguas, as religiões, as raças e os costumes foram se multiplicando, formando grupos, distanciando culturas e orquestrando minorias que diferiam das bases consolidadas pelos grupos existentes: as maiorias.

Essa sociedade heterogênea passou a ser inaceitável, pois havia a ideia de que todos os indivíduos de uma sociedade deviam pensar e agir do mesmo modo, de que as variações de língua, religião, raça e costume deveriam ser banidas e os indivíduos pertencentes a esses grupos deveriam ser obrigados a se converterem e assimilarem todos os saberes do grupo hegemônico como únicos.

O termo “minorias”, segundo o minidicionário Houaiss, tem a seguinte definição: 1. inferioridade numérica; 2. subgrupo de uma sociedade que, por ser diferente do grupo maior ou dominante, é alvo de discriminação e preconceito.

O significado admitido pela Organização das Nações Unidas – ONU – é o de que minorias são grupos distintos dentro da população do Estado, que diferem daquelas do resto da população, em princípio numericamente inferiores, em uma posição de não dominância, vítima de discriminação.

O conceito de minoria na perspectiva cunhada por Louis Wirth apud Yinger (1968) pressupõe um grupo de pessoas que, em virtude de suas características físicas ou culturais, são separadas dos outros na sociedade em que vivem por um tratamento diferencial e desigual e que, portanto, se consideram como objetos de discriminação coletiva.

Não é difícil perceber que membros de um grupo minoritário, pelo fato de serem tratados injustamente pela sociedade, acabam por sentirem uma auto-rejeição e por justificarem a própria discriminação, acabam por reforçar o círculo vicioso e, conseqüentemente, a manutenção das minorias.

### **Contextos de minorias linguísticas no Brasil**

A língua oficial do Brasil é a Língua Portuguesa, portanto o monolinguismo impera como norma a ser seguida em todo o território nacional. Entretanto, o bilinguismo é

reconhecido em todos os países pelo fato da existência de minorias linguísticas que configuram a construção de uma heterogeneidade linguística observada em todo o mundo. Essas minorias linguísticas são formadas por motivo de etnia e/ou imigração e mantêm sua língua de origem independentemente da língua oficial do país onde coabitam.

Apesar de o Brasil assumir-se como um país monolíngue, agrega em seu território contextos bilíngues e multilíngues de minorias linguísticas, que promovem, através de sua língua de origem, a perpetuação de todo um universo cultural e uma vasta gama de conhecimentos. Segundo Cavalcanti (2005), no Brasil, os contextos bilíngues de minorias podem ser assim estruturados: Contextos Indígenas; Contextos de Imigração; Contextos de Fronteira. Além desses contextos, pode-se identificar um outro contexto bilíngue, objeto de análise deste trabalho: um contexto em que sujeitos, apesar de fazerem parte da maioria linguística e étnica do país, não têm a Língua Portuguesa como primeira língua: os sujeitos com surdez.

A posição adotada nesse trabalho está calcada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1995); propomos a designação “sujeitos com surdez”, baseados em sua concepção de sujeito sócio-histórico

Bakhtin (1995) pressupõe um sujeito real, dono de suas ações, social, histórico, que se realiza através da fala do outro, ideológico, constituído socialmente através da linguagem e constituidor desta. O sujeito pensado por Bakhtin é participante atuante de uma cadeia viva e dinâmica de enunciados da qual, como parte integrante, é sujeito e objeto da ação do outro. A linguagem não é trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui num sistema sógnico.

É no sentido bakhtiniano que podemos entender o sujeito com surdez como sujeito produtor de sistemas simbólicos, constituído de consciência, linguagem e pensamento, cuja língua em uso é sistema de referência, social e historicamente produzido nas relações dialógicas, o que nos leva a sustentar que os sujeitos com surdez se constituem nesse processo, interagindo com os outros, com seus interlocutores, sendo produtores de sentidos nas práticas sociais de ler, compreender e escrever sobre a sua realidade, suas experiências em qualquer sistema simbólico.

## **Histórico: educação, métodos e atendimentos destinados aos sujeitos com surdez**

A crença de que os sujeitos com surdez eram pessoas primitivas fez com que persistisse até o século XV a ideia de que eles não poderiam ser educados. Sendo assim, viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. Só a partir do século XVI é que se tem notícia dos primeiros educadores de sujeitos com surdez. Pedro Ponce de Leon<sup>2</sup> é reconhecido como o primeiro professor dessa minoria.

No início do século XVIII, inicia-se uma separação que levaria a duas correntes: a oralista e a gestualista, sendo o método francês o representante mais importante dessa última.

O modelo clínico-terapêutico imprime um olhar relacionado à patologia e ao déficit biológico sobre a surdez. Neste modelo, a educação subordinava os sujeitos com surdez à conquista da expressão oral (corrente oralista), pois se acreditava que a surdez afetava a competência linguística desses sujeitos, condicionando a ideia equivocada da identidade entre a linguagem e a língua oral e aliando esta última à condição maior para o desenvolvimento cognitivo.

Conforme Skliar (1997), o Oralismo ou a filosofia/corrente oralista é a abordagem metodológico-institucional que melhor representa as ideias da visão do modelo clínico-terapêutico, pois esta supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia de que há uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo.

Em 1968, surge a abordagem da Comunicação Total que, de acordo com Souza (1998), está calcada na filosofia que, na prática pedagógica, objetiva fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus pais e professores. A oralização não é o objetivo em si, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do sujeito com surdez. A Comunicação Total, segundo Goldfeld, apud Rodrigues (2008), seria um híbrido do oralismo com o gestualismo.

Ao contrário da visão clínica, o modelo sócio-antropológico da surdez originou-se, de acordo com Skliar (1997), a partir da década de 60, em que duas observações levaram outros

---

<sup>2</sup> Plann, apud Lodi (2005, p. 411) atenta que “contrariamente ao que é descrito nos registros da história, o primeiro professor de surdos foi Frei Vicente de Santo Domingo, também no século XVI. Este foi responsável pela educação e pelo ensino das artes ao pintor espanhol surdo El Mudo (Juan Fernandez Navarrete) realizado no Monastério La Estrella, em Logroño, Espanha”.

especialistas – como antropólogos, linguistas e sociólogos – a se interessarem pelos sujeitos com surdez. A primeira observação foi o fato de que os sujeitos com surdez formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais apesar da repressão exercida pela sociedade e pela escola. A segunda observação foi a confirmação de que os filhos com surdez de pais com surdez apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada, e não apresentam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos com surdez de pais ouvintes.

Acreditamos que o modelo sócio-antropológico compreende a surdez como uma experiência visual e a concebe como uma diferença e não como mera deficiência. Nesse novo prisma, houve a possibilidade de que a surdez fosse pensada a partir de novas perspectivas. Perspectivas essas que tornam possível o nosso olhar sobre os sujeitos com surdez que passam a ser vistos como sujeitos que formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar um língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório desses sujeitos.

Esse modelo nos proporciona a propagação de que a língua de sinais é uma necessidade política e cultural, além de pedagógica e educativa. Dessa forma, surge uma abordagem que propõe organizações curriculares e metodológicas que possibilitam a formação de sujeitos com surdez letrados: a abordagem bilíngue.

A educação bilíngue parte do princípio de que o sujeito com surdez deve adquirir, como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta que essa língua deve ser oferecida à criança com surdez o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

### **Reflexões sobre Bilinguismo, Língua Materna, L1, L2 e Simbolismo Esotérico**

Conforme aponta Bakhtin, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência começa a operar. Os sujeitos não adquirem formalmente, através da

escola, sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

A língua materna – a composição de seu léxico e a sua estrutura gramatical – não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas (BAKHTIN, 1997, p.301)

São imperativas as considerações sobre o termo língua materna utilizado pela proposta bilíngue, pois não há clareza quanto ao conceito de língua materna empregado para sustentar a tese de que a língua de sinais é a língua materna de todos os sujeitos com surdez. Se levarmos em conta língua materna como sendo aquela que a criança aprende no seio familiar, não podemos falar em aquisição de língua de sinais como língua materna para cerca de 95% de sujeitos com surdez que nascem de pais ouvintes. Dizer que a língua de sinais é a língua materna desses sujeitos é partir de uma condição ideal, imaginária e não real acerca dos contextos de surdez. Se tomamos como base que língua materna é aquela aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a de sua mãe, ou ainda, a primeira língua que o indivíduo aprende, em geral ligada ao seu ambiente, os sujeitos com surdez filhos de pais ouvintes não têm a língua de sinais como língua materna. A língua de sinais é a língua materna de sujeitos com surdez, filhos de pais também com surdez, caso estes sejam usuários da língua de sinais.

Os pais ouvintes que não aceitam as línguas de sinais tampouco renunciam a toda forma de comunicação com seus filhos com surdez. Por isso, muitos pais criaram e desenvolveram um sistema de comunicação gestual com seus filhos com surdez: o simbolismo esotérico.

O simbolismo esotérico<sup>3</sup>, segundo Souza (1998), é uma expressão que foi criada por Tervoort (1961), para significar o conjunto de recursos comunicativos / expressivos que se cristalizam na relação criança com surdez / mãe ouvinte no período da infância. Esses recursos são compartilhados apenas entre ambos e desconhecidos pelos usuários da língua de

---

<sup>3</sup> A formalização dessa significação particular é chamada por Tervoort, segundo Santana et.al. (2008), de *linguagem esotérica (esoteric language)*, devido ao modo como é construída: através da produção de gestos e mímicas que nada mais são do que representações subjetivas de objetos e situações. Entretanto, essa representação não é totalmente desvinculada do *objeto*. Para que o outro reconheça o sentido pretendido é preciso que, pelo menos parcialmente, seja uma descrição da situação ou do objeto.

sinais e pelos falantes da língua oral. Dessa forma, constituem um sistema próprio e restrito, se estendendo no máximo apenas nos limites do circuito familiar imediato. Esse tipo de comunicação, para Tervoort, surge através da urgência e da necessidade comunicativa da mãe com a criança (e vice-versa), certa propensão natural da criança com surdez para se constituir e a ausência de uma língua a ser imitada (oral ou sinalizada).

Se pensarmos, conforme propõe Bakhtin, que a dialogia é o elemento fundante da linguagem e do próprio sujeito e que toda construção, inclua-se aí a própria consciência, é social por natureza, pois compreende o trabalho de duas pessoas no mínimo, que mesmo o falar de si para si é sempre um diálogo porque implica um outro (real ou virtual), a nosso ver, a língua materna dos sujeitos com surdez, filhos de pais ouvintes, e de pais com surdez que não são usuários da língua de sinais é a língua que estes desenvolvem no meio familiar, mais especificamente na interação com a mãe. Mesmo sendo restrita, compartilhada, muitas vezes, apenas entre o circuito familiar imediato, desconhecida pelos usuários da língua de sinais e pelos falantes da língua oral e tendo um forte liame afetivo, entendemos que conferir-lhe status de língua nos remete à constatação de que muitos sujeitos com surdez vivem / viveram / viverão toda uma existência apenas utilizando essa forma de comunicação. Portanto, compreendemos que esses sujeitos, usuários apenas dessa forma de comunicação, não são qualificados como sujeitos sem língua; utilizam sinais, que são realmente signos, conforme a concepção de Bakhtin:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo[...]. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos [...].

[...] A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (BAKHTIN, 1995, p.94).

Dessa forma, observamos que o simbolismo esotérico serve-se de signos e não apenas de sinais para a comunicação, pois os interactantes envolvidos - neste caso sujeitos com



surdez e familiares - reconhecem e compreendem esses sinais, conferindo-lhes o status de signo linguístico, portanto de língua.

Todas as observações feitas fortalecem o nosso argumento de que esses sujeitos têm uma língua e todo enunciado pressupõe uma compreensão responsiva ativa para uma real comunicação que, segundo Bakhtin (1997[1979] p. 291), ocorre a partir da “compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo [...]. Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz [...]”. Portanto, todo enunciado produzido por um sujeito com surdez nessa língua também supõe uma responsividade, pois se realiza em relação ao outro.

Ratificamos, pois, a nossa percepção de que a língua materna dos sujeitos com surdez é o simbolismo esotérico; portanto a libras seria considerada como primeira língua e língua natural apenas, não como língua materna.

Acreditamos que o que realmente está em jogo na implantação de uma proposta bilíngue de educação não é simplesmente o acesso a duas línguas, mas uma forma de dar voz às questões referentes à educação de minorias linguísticas a fim de que se proponham diretrizes para uma política educacional comprometida com a inclusão dessas minorias no contexto da escola.

### **A Língua de Sinais e a Libras: a língua do outro**

De acordo com Santana e Bergamo (2005), há uma grande diferença que distingue os sujeitos com surdez e os ouvintes: a linguagem oral. Os sujeitos com surdez, muitas vezes são situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude, e os subumanos, desprovidos dos traços que os assemelham aos seres humanos. Assim, os sujeitos com surdez não podem ser classificados como subumanos, porque apresentam traços de humanidade, nem conseguem ser aceitos como seres humanos em toda sua plenitude. Conferir à língua de sinais o status de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais, pois mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parece significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem.

As línguas de sinais, segundo a afirmação de Quadros (1997), são naturais interna e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos, emoções. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de sujeitos com surdez. São línguas que não derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. Vários estudos demonstram a eficácia da língua de sinais para a organização do pensamento e na construção da subjetividade dos sujeitos com surdez. É uma língua completa, complexa, abstrata e rica, como qualquer outra língua oral, possui uma gramática de complexidade idêntica a das línguas orais, apresenta todos os planos de organização de uma língua e tem estrutura gramatical própria, independente da língua portuguesa, portanto não pode ser considerada uma língua primitiva.

### **Diferença e identidade: o diferente é o outro**

Quando focamos a questão da identidade, somos remetidos instantaneamente à questão da diferença, visto que a identidade só pode ser compreendida a partir de sua conexão com a produção da diferença. A identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Propomos, para o termo diferença, os estudos realizados por autores que creditam a ele uma ênfase política baseada no atendimento aos direitos humanos. Uma diferença que faz crescer, que carrega a oportunidade de sair dos limites, do conhecido, que ultrapassa fronteiras e permite o exercício de outros olhares, de novas experiências. Brandão (1986, p.7) ressalta a importância da diferença como consciência da alteridade: “a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. Em Félix (2008, p.94), encontramos a seguinte afirmação: “O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença.[...] o ato de tentar entender a singularidade de cada cultura faz com que compreendamos mais a humanidade”.

A diferença, portanto, no contexto atual, “não é um mero espaço retórico, antes, sempre está baseada em representações e significações que geram práticas e atitudes sociais” (SÁ, 2002, p.95). A diferença é resultante de um processo de produção discursiva, simbólica, que se efetiva mediante enfrentamentos de ideias e de práticas delas decorrentes. Toda relação simbólica está sujeita a relações de poder; são estas relações que determinam quem deve ser “incluído”, quem deve ser “excluído”, quem deve ser considerado “normal”, quem deve ser considerado “anormal”.

Dessa forma, reconhecer a surdez enquanto diferença legítima, uma característica normal, natural, faz-se necessário. A surdez é entendida como diferença e não como perda. Esse reconhecimento da surdez como diferença garante o acesso à educação desses sujeitos como direito humano.

Passaremos, neste ponto, a delinear os contornos traçados por Rajagopalan e outros teóricos interessados pela questão da identidade. Conforme Rajagopalan (1998), as identidades cada vez mais estão sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante. Afirma que uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. De acordo com seu pensamento, já não há mais quem acredite, em sua consciência, que as identidades se apresentam como prontas e acabadas, pois estão em permanente estado de transformação, de ebulição, estão sendo constantemente reconstruídas, estão sendo adequadas e adaptadas às novas circunstâncias que vão surgindo. Afirma que a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo, isto é, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado.

No tocante à questão da construção de identidades, o autor afirma que é uma operação totalmente ideológica, pois acredita que qualquer impulso de repensar a identidade terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante.

O problema da constituição das identidades tem sido abordado, de acordo com Mendonça (2000), pelas ciências sociais tendo em vista a construção de um “eu”, tanto individual quanto coletivo, a partir das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o grupo e entre este e a sociedade, considerando-se as formas culturalmente suportadas e

estáveis de atribuir sentido às práticas sociais, num processo que comporta a simultaneidade dos movimentos de identificação – aceitação de valores, crenças, ideias e práticas com as quais se tem afinidades e em que pesam o elemento valorativo, isto é, na adesão àquilo que representa o bom, o positivo - e dos movimentos de diferenciação – em que se privilegia o reconhecimento pelo outro do conjunto de características individuais ou grupais através das quais se quer distinguir. Esse reconhecimento que se busca no outro importa muito mais do que as características em si mesmas, o que indica que o conceito de identidade é, antes de tudo, um conceito relacional; é a afirmação de um “Eu” ou de um “Nós” diante de um “Outro”, do qual se quer diferenciar e pelo qual objetiva ser reconhecido.

### **Identities Surdas**

Trazemos aqui para este estudo as proposições de Perlin (1998), por entendermos que a constituição da identidade do sujeito com surdez dependerá, entre outras perspectivas, de como este é interpelado pelo meio em que vive. Um sujeito com surdez, que vive num meio ouvinte que considera a surdez como deficiência, poderá constituir sua identidade sob essa ótica. Porém um sujeito com surdez que vive dentro de uma comunidade surda possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade. A identidade, portanto, sempre foi / será afetada por um outro poder de controle em tempos e espaços determinados.

Perlin (1998) propõe três locais de transição da identidade, por acreditar que qualquer criança, quando nasce, mergulha num mundo repleto de discursos ou construções de pensamentos que compõem redes de poder e que denominam, constroem e são construídos por sujeitos que estabelecem lugares para serem ocupados. 1º - meios sociais ouvintes: ambiente da identidade hegemônica ouvinte, em que há a ideia do normal, do perfeito, do ouvinte. Neste ambiente, vive a maioria dos sujeitos com surdez que são filhos de pais ouvintes; 2º - a comunidade surda: a transição da identidade vai se dar no encontro com o semelhante, onde novos ambientes discursivos estão organizados e onde há o encontro com outras possibilidades de identidades surdas. Ambiente fundamental para a construção da identidade surda distante da deficiência; 3º - movimento cultural anti-ouvintista dos sujeitos com surdez: trava-se uma luta entre os sujeitos com surdez e pelos sujeitos com surdez, pela

revitalização de um estilo de vida surda, que pode ser visto no ambiente do movimento surdo. Ele faz parte de uma luta para conservar e garantir a identidade cultural dos sujeitos com surdez.

De acordo com Perlin (1998), acreditamos que a identidade surda não está fora do sujeito com surdez, ela está no sujeito com surdez e se constitui de diferentes formas e a partir de diferentes representações e concepções. Existem, segundo a autora, diferentes possibilidades de identificação das identidades. 1) Identidades Surdas: os sujeitos com surdez fazem uso de formas diversificadas de comunicação visual. 2) Identidades Surdas Híbridas: sujeitos com surdez que nasceram ouvintes e, que com o tempo se tornaram surdos. Usam identidades diferentes em momentos diferentes, pois conhecem a estrutura do português falado e o usam como língua. 3) Identidades de Transição: os sujeitos com surdez que foram mantidos sob a hegemônica representação da identidade ouvinte e depois passam para a comunidade surda. 4) Identidade Surda Incompleta: os sujeitos com surdez que sucumbem à ideologia dominante ouvinte. 5) Identidades Flutuantes: sujeitos com surdez que gostariam de ser ouvintizados e negam a identidade surda, desprezam a cultura surda e não têm compromisso com a comunidade surda.

Com Perlin (1998), concluímos que a identidade surda sobrevive e se move para além de uma celebração em termos de nacionalismo, raça, etnia. Ela está presente e continua a existir ao lado de uma larga gama de diferenças. Sujeitos com surdez podem ser brancos, negros, índios, alemães, pobres, ricos, mas jamais se separam do caráter político de suas identidades a não ser que sejam obrigadas a viver dispersas.

### **Língua de Sinais e Identidades Surdas**

Consideramos que o aspecto linguístico está diretamente relacionado à construção da identidade. O sujeito, através de sua língua, pode narrar-se e ser narrado, organizar seu mundo interior e interpretar seu mundo exterior. Portanto, a língua é um fator de identidade e também de diferença. Entendemos que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros.

Segundo Rajagopalan (1998), a linguística tomou a questão da identidade como uma

questão pacífica, tanto no que tange à identidade de uma língua quanto à identidade do falante de uma língua. Postula que a identidade de um indivíduo se constroi na língua e através dela e depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. A língua é uma atividade em evolução, assim como o é a identidade. O indivíduo, portanto, não tem identidade fixa anterior e fora da língua. As identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas.

Para Perlin (2004), a língua de sinais é o componente essencial para a constituição das identidades surdas, pois a classifica como uma das maiores produções culturais dos sujeitos com surdez. Gesueli (2006) ao considerar a condição bilíngue do sujeito com surdez que transita entre a língua de sinais e o português escrito, e entendendo a língua de sinais como sua língua natural, conclui que é nessa língua que ele se representa, expressa, constitui e constroi sua identidade.

Já Souza (1998), junto com Santana e Bérghamo (2005), entende que a relação do sujeito com surdez se remete à forma com que este se relaciona identitariamente com a língua em que se tornou sujeito com efeito, não importando se essa língua é oral ou de sinais, mas que esta possa lhe dar a possibilidade de se constituir no mundo como falante, constituir sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa constituição nas suas relações sociais, apropriando-se dessa língua como meio de moldar e marcar sua identidade.

Como vimos, temos duas concepções que versam sobre a importância da língua de sinais na construção das identidades surdas. Vários autores advogam em defesa da língua de sinais como fundamental para o processo de construção da identidade surda, outros tantos defendem que a constituição da identidade do sujeito com surdez não está amarrada à língua de sinais, mas pela língua que lhe proporcione sua constituição como sujeito, sendo ela oral ou não.

Acreditamos que a construção das identidades pode ser vista como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares, portanto não pode estar diretamente ligada a uma língua determinada. Porém, imaginamos que os sujeitos com surdez, além de possuírem essa “identidade individual”, também podem ter um olhar voltado para o grupo minoritário que ele representa, com uma identidade surda, construída permanentemente através dos discursos sobre a surdez e o modo como esta é concebida

socialmente. Não estamos postulando aqui que a identidade surda seja uma segunda identidade para os sujeitos com surdez, uma identidade outra que está no exterior desse sujeito, mas como uma parte da sua identidade que sabemos estar diretamente conectada à questão da surdez.

Concordamos, portanto, neste trabalho, com a primeira proposição, por entendermos que a língua de sinais, além de carregar o valor de instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, carrega em seu gene todo um arcabouço histórico de lutas e conquistas do Povo Surdo e traduz todo o anseio desse povo em se marcar como sujeitos de linguagem constituídos por uma identidade surda forjada na diferença.

### **Conflitos: o difícil *eu* na língua do outro**

Sobre a relação identitária do sujeito no aprendizado de uma segunda língua, consideramos relevantes os estudos de Revuz (1998).

Sugere a autora que é preciso reconhecer que a aprendizagem de uma segunda língua<sup>4</sup>, sendo essa qualquer língua, se destaca primeiramente pelo seu insucesso, pois apesar de objeto de conhecimento intelectual, a língua também solicita o sujeito a relacionar-se com os outros e com o mundo. Postula que toda a tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras de nossa primeira língua, pois o sujeito já traz consigo uma história nessa língua, o que irá interferir em sua maneira de abordar a segunda língua.

A autora traz a reflexão de que a língua, apesar de ser totalmente investida pela subjetividade, constitui pela existência de um sistema linguístico, de um código exterior às pessoas. As relações entre essa subjetividade e esse sistema linguístico são confrontadas num espaço em que impera uma lei social. Sem a referência de um código social não há como o sujeito aprender uma segunda língua. No entanto, na língua materna o sujeito não percebe

---

<sup>4</sup> A autora utiliza a expressão “língua estrangeira” no texto original, porém para a discussão que pretendemos acerca de muitas de suas considerações, preferimos usar a expressão “segunda língua”, não apenas por ser a denominação sustentada por este trabalho, mas também por compreender que a autora utiliza a primeira expressão na fronteira da segunda, sem, no entanto, considerar oposição alguma entre as duas. Em suas palavras: “[...] a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua [...]” (REVUZ, 1998, p. 215)

essa separação, isto é, sua palavra flui ao encontro do outro, mesmo correndo o risco deste capturá-la em seu discurso.

A segunda língua, conforme a autora, abre um novo espaço potencial para a expressão do sujeito e vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e a língua, ou seja, uma relação complexa e estruturante que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. Onde e como surgem os obstáculos para o aprendizado de uma segunda língua devem ser encontrados para que sejam formuladas hipóteses de que esses obstáculos constituem indícios de alguma coisa no funcionamento psíquico do sujeito, a fim de ajudá-lo a superar suas dificuldades, analisando seu funcionamento e remetendo-as a um sentido, a uma história singular com a língua. Ao sujeito cabe decifrar esse sentido, se assim o desejar.

Um ponto discutido pela autora em seu estudo é a identificação do *eu* que fala uma segunda língua. Revuz (1998) percebe que a criança conquista, pelo discurso dos pais, com certa facilidade, sua posição de sujeito, relativizando os enunciados ouvidos, principalmente aqueles que lhe dizem respeito. Quando a segunda língua desloca o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre espaço a outros enunciados que identificam o sujeito. São renovados na segunda língua significações acerca do sexo, idade, aspecto físico, o jeito de ser, etc.; ao aceitar esses novos enunciados o aprendiz avalia seu conteúdo. Nem todos estão prontos para essa experiência. Para alguns aprendizes, ela representa um perigo e precisa ser evitada, em consequência evitam aprender a língua. Outros utilizarão, segundo a autora, “a estratégia da peneira”: aprendem, mas retém pouco; outros “a estratégia do papagaio”: sabem de memória algumas frases, conseguem exprimir-se em áreas bem específicas, mas não se permitem ser autônomos na compreensão e na expressão; outros utilizarão “a estratégia do caos”: a segunda língua, para estes, é um acúmulo de termos não organizado por regra alguma; finalmente, outros evitarão toda distância em relação ao *eu* da língua materna, rejeitando todo contato com a segunda língua e procurando reduzir seu aprendizado à tradução em língua materna, portanto o lugar do sentido é limitado à sua língua.

### **Inclusão: o encontro das diferenças**

Os conceitos acerca de inclusão e integração remetem para a grande diferença



filosófica a que serve cada termo. O ensino integrado refere-se às crianças com *deficiência* aprenderem de forma eficaz quando frequentam as escolas regulares, tendo como instrumento a qualidade de ensino; a criança, dessa forma, é vista como sendo *portadora do problema* e necessita ser adaptada aos demais estudantes; pressupõe que a criança *problemática* se reabilite e possa ser integrada, ou não obterá sucesso. Por outro lado, o ensino inclusivo é balizado pela visão sociológica<sup>5</sup> de deficiência e diferença, reconhece, pois, que todas as crianças são diferentes, e que as escolas devem ser transformadas para atender às necessidades individuais de *todos* os alunos; não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Essa é a nossa visão de educação para todos.

O termo inclusão invadiu, nos últimos tempos, o cenário político e educacional a fim de promover condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educativo e de atividades sociais mais amplas, às pessoas com deficiência. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

O princípio da inclusão chega a nós através da divulgação da Declaração de Salamanca<sup>6</sup> sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial em 1994 – documento do qual foram signatários 88 governos, entre eles o brasileiro - sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha.

O movimento de inclusão, segundo Lima (2004), traz como premissa básica, propiciar a Educação para Todos. Esse documento ratificou, ao longo dos seus argumentos, que todas as crianças têm direito à educação, inclusive as crianças, os jovens e os adultos, que por apresentarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos estudantes, eram excluídos dos sistemas de ensino.

A inclusão, tal como é aclamada na Declaração, sugere, portanto, o acolhimento de todas as crianças no ensino regular, independentemente da existência das mais variadas

---

<sup>5</sup> A resposta sociológica: (predominou na década de 60) representa a crítica ao legado psico-médico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.

<sup>6</sup> Em Félix (2006, p.191) encontramos a seguinte afirmação: “A Declaração Internacional de Salamanca, um dos carros-chefes da política de inclusão, embasa a legislação brasileira, que começa a dar suporte a essa proposta – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e seu Parecer, e Decreto que regulamenta a Lei que dispõe sobre a Libras. Todos esses documentos apregoam que os alunos com necessidades educacionais especiais devem estudar, preferencialmente, nas escolas das redes, juntamente com todos os outros alunos”.

diferenças ou dificuldades individuais que elas possam apresentar.

O discurso oficial sobre a educação inclusiva deixa evidente que as instituições escolares necessitam de uma inovação, que segundo Mantoan:

implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.56).

Acreditamos, baseados em Mantoan (2003), que mudar a escola é: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

A fragilidade das propostas de inclusão, pelo menos no Brasil, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Apesar dessa porosidade, o Ministério da Educação, comprometido com a garantia do acesso e permanência de todas as crianças na escola, tem como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade e apoia a implementação de uma nova prática social que viabilize esse acesso.

Experiências positivas afirmam que muitas crianças são incluídas, com sucesso, nas escolas de ensino regular, evidenciando, segundo Alves (2006), o compromisso da gestão da escola na construção de um projeto político pedagógico que contemple as diferenças e a organização de espaços para a realização do Atendimento Educacional Especializado, o que vem reforçar ainda mais, a necessidade da efetivação da mudança estrutural na educação.

Essa reestruturação começou a ganhar contornos sólidos com a criação de recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos com

deficiências e condutas típicas, proporcionando diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno, representando procedimentos que são, necessariamente, diferentes do ensino escolar para melhor atender às especificidades desses alunos, o chamado Atendimento Educacional Especializado, o AEE.

### **A Inclusão dos Sujeitos com Surdez no Cenário Educacional Brasileiro: o encontro das diferenças na escola**

Quadros (1997) cita as três fases da educação dos sujeitos com surdez. A autora sugere que as duas primeiras fases constituíram / constituem grande parte da história da educação dos sujeitos com surdez no Brasil: a primeira fase, composta pela educação oralista, e a segunda, pelo bimodalismo – defendido por muito tempo como a melhor alternativa para o ensino desses sujeitos, pois oportunizava / oportuniza o uso da língua de sinais como recurso da língua oral, com o objetivo de desenvolver a linguagem da criança com surdez. Ainda hoje, as práticas oralista e bimodal são desenvolvidas em muitas escolas brasileiras. A terceira fase surge em meio aos questionamentos das comunidades surdas, que despertaram para o fato de que foram extremamente prejudicadas com as práticas educacionais desenvolvidas até então e perceberam a importância e o valor de sua língua, a Libras, o que afetou os educadores dos sujeitos com surdez. Os profissionais da área da surdez foram despertados pelo acesso às informações que são o resultado de pesquisas e estudos sobre as línguas de sinais, possibilitando, dessa forma, uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e língua de sinais. Assim a educação dos surdos no Brasil, na década de 90, entrou em um processo de transição, apontando em direção a uma proposta bilíngue, arquitetada pela inclusão.

No estágio em que se encontra nosso sistema educacional, em muitos casos, o entendimento sobre a inclusão dos sujeitos com surdez refere-se à simples presença física destes no espaço da sala de aula regular. Embora o fato de todos os alunos estarem inseridos em salas regulares e terem a oportunidade de se conhecerem e conhecerem também outras diferenças, aprenderem a respeitá-las e entendê-las como características próprias de cada um mutuamente seja de grande valia; a escola é lugar de aquisição de conhecimentos e não só de interação entre diversos sujeitos nela presentes. Entendemos que a inclusão dos sujeitos com

surdez deverá ser concebida não apenas com a aproximação física destes na sala de aula regular, mas principalmente pela oportunidade de acesso igual ao conteúdo curricular.

O Atendimento Educacional Especializado para sujeitos com surdez, quando viabilizado pela escola comum em horário contrário ao das aulas, propõe quebrar barreiras linguísticas e pedagógicas que interferem na inclusão escolar dos alunos com surdez. Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, contempla: o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Considerando a discussão realizada até aqui, pretendemos, deste ponto em diante, apresentar a análise dos dados coletados para essa pesquisa, através de entrevistas realizadas com dois sujeitos com surdez, a fim de investigar a constituição identitária de sujeitos com surdez em sua relação/convivência/ “aprendizado” de uma língua materna (LM) e o aprendizado de uma língua de sinais – libras (L1) e de uma língua escrita – português (L2) e, com base nisso, discutir o lugar que essas línguas ocupam na sua educação e polemizar a língua materna como parte da constituição identitária desses sujeitos.

### **Análise e discussão dos dados**

Ao analisarmos a questão proposta a seguir, podemos refletir sobre a importância da interação entre os sujeitos com surdez para a constituição de uma identidade surda.

*P1. Como você percebeu que era diferente, que não podia ouvir?*

**SS1**

*R1: Percebi que era diferente, porque olhava as pessoas de meu convívio conversando e me perguntava: como eu não posso falar? Não posso entender o que conversam? Achava que era a única pessoa diferente no mundo. Só entendi que era surda aos seis anos de idade, no convívio com outros surdos, que tive contato na escola especial que estudei em Belo Horizonte. Fiquei extremamente feliz com a descoberta.*

Ao expor sua percepção de que não era como as outras pessoas, SS1 evidencia a grande angústia que sentia em acreditar que era a única pessoa diferente do mundo. O fato de ela não poder falar, conversar e entender o que as pessoas de seu convívio expressavam, não

lhe dava, ainda, a possibilidade de compreender a dimensão de sua condição de não ouvir. Somente aos seis anos de idade, através da interação com outros sujeitos que compartilhavam da mesma condição, foi que pôde compreender o porquê de não conseguir interagir com as pessoas próximas a ela: não as escutava.

Podemos perceber pelo relato de SS1 que quanto mais precocemente o sujeito com surdez tiver contato com outros sujeitos com surdez, maior a possibilidade de se constituir uma identidade surda. Neste relacionamento, o sujeito com surdez pode adquirir, de modo natural, a língua de sinais e assumir padrões de condutas e valores da cultura e da comunidade surda. Além disso, pode construir uma identidade marcada na diferença, visto que poderá absorver não o modelo da sociedade ouvinte, mas o modelo que compreende a absorção das representações construídas, através da interação com o outro, a respeito de si mesmos.

Na segunda parte da resposta de SS2, há uma alusão sobre os sinais desenvolvidos no convívio familiar para a sua comunicação – o simbolismo esotérico.

*P5. Você se lembra como era a comunicação entre você e sua família quando você era pequeno? Comente.*

SS2

*R5: Ficava muito quieto. Quando conversava com as pessoas de minha casa, apenas apontava as coisas.*

*P6. Com quem você conversa na sua casa?*

SS1

*R6: Até os seis anos de idade, com minha mãe, uma prima grande, minha avó, meu avô e meu pai. Eu só mostrava as coisas. Eles entendiam um pouco. Depois dos seis anos fiz tratamento com fonoaudiólogo e comecei a falar. Hoje converso apenas com minha mãe.*

A afirmação de SS1 de que “*Até os seis anos de idade, (...) eu só mostrava as coisas*” e a de SS2, na segunda parte da R5 “*Quando conversava com as pessoas de minha casa, apenas apontava as coisas*”, nos remete ao fato de que este foi o primeiro contato linguístico desses sujeitos.

O “*mostrar / apontar as coisas*” – uma das formas de construção do simbolismo esotérico - insere os sujeitos com surdez no mundo da linguagem. Mesmo sendo um mundo próprio e restrito, desconhecido pelos usuários de língua de sinais e pelos usuários de língua oral, os sujeitos com surdez, nessa fase, já começam a se perceber como sujeitos de

linguagem. A partir daí, começam a construir uma imagem mais positiva de si mesmos, pois passam a figurar como sujeitos que têm capacidade de se comunicar com o outro e, como parte de um jogo vivo de enunciados, conseguem se fazer entender. A construção identitária, a partir dessa constatação, sai de uma zona de incapacidade e imperfeição e flerta com o mundo das possibilidades visuais.

Nessa perspectiva, o simbolismo esotérico é configurado não apenas como sinais icônicos, mas como signos que são trocados entre pessoas que se comunicam e se entendem, inseridos em uma interação dialógica, que pressupõe uma responsividade ativa. O simbolismo esotérico, portanto, é percebido como a língua materna dos sujeitos com surdez, pois os insere no mundo da linguagem.

*P15. A sua mãe gosta de usar Libras com você?*

SS1

*R15: Não. Minha mãe sabe muito pouco, mas não gosta de usar. Uso apontar, às vezes, para me comunicar com minha mãe.*

SS2

*R15: Com minha mãe, que não mora comigo desde 2007, não uso Libras nem Português, apenas a língua que nós inventamos.*

É possível perceber, na resposta de SS1, apesar de a mãe saber um pouco de Libras, que a utilização do simbolismo esotérico é mais bem aceito. Isso demonstra não só a rejeição da Libras pela mãe, mas também a exaltação de uma língua que é compartilhada somente por ambas.

A resposta de SS2 pressupõe que a busca do sujeito em constituir-se identitariamente através de uma língua que flui ao encontro com o outro e, ao mesmo tempo, ao encontro com seu eu, é percebida através do simbolismo esotérico / língua materna. A língua da mãe – seja ela constituída de fala ou de sinais – mostra para o sujeito o caminho da linguagem; que aquela fala ou aqueles gestos significam algo, têm algum sentido.

É a dinâmica dessa língua que se encontra inscrita na constituição desses sujeitos, como sujeitos de linguagem. É nessa língua que constroem uma história, que irá interferir na construção de sua identidade.

*P16. Quando você começou a aprender a Língua Portuguesa, como você se sentiu?*

*R16: Aprendi a Língua Portuguesa aos poucos, através de desenhos e não achei difícil.*

*P24. Como você acha que o Português deveria ser ensinado para os surdos?*

*R24: Utilizando imagens. Por exemplo, a palavra “casa” deveria ser ensinada do lado da imagem “casa”, para que os surdos possam fazer a relação.*

Conforme as palavras de SS1, os sujeitos com surdez se orientam pela percepção visual. É ressaltada, nesses sujeitos, muito mais a experiência de ver do que a experiência de não ouvir. Todas as formas de compreender o mundo perpassam pela experiência visual. Portanto, negar essa crucial diferença, é negar o sujeito com surdez.

As escolas, nessa perspectiva, devem ser de fato bilíngües e utilizar a língua de sinais e outras formas de expressão baseadas na visão, para que as necessidades dos sujeitos com surdez possam ser contempladas. Propomos um investimento de recursos visuais, por parte das escolas, com professores realmente preocupados com a aquisição da língua portuguesa pelos sujeitos. É impossível realizar um competente trabalho educacional com instrumentos comunicativos artificiais ou com restos de elementos de duas línguas de modalidades diferentes. Torna-se imprescindível respeitar a autonomia e as diferenças da língua portuguesa e da língua de sinais.

Nenhum modelo inclusivo de educação será suficiente se não levarmos em consideração essa característica. Obviamente, que o aprendizado da língua portuguesa não poderá ficar no nível do vocabulário e do concreto apenas, no entanto, as práticas pedagógicas deverão ser reestruturadas a fim de abarcar essa possibilidade visual constitutiva da identidade dos sujeitos com surdez.

A tensão que existe no jogo entre preservar uma identidade surda e assumir em parte ou no seu todo a identidade ouvinte está presente, durante toda a análise, nas afirmações de SS1. *Ser como ouvinte sendo ainda “surda”*. Fazer com que a identidade possa ser construída nos moldes ouvintes com o propósito da aceitação e, ao mesmo tempo, lutar pela identidade surda e pelos valores do Povo Surdo. Percebemos esses conflitos identitários vivenciados por SS1, que aprende a conviver com uma imagem ambígua de si mesma, integrando os valores do *ser sujeito com surdez* com os valores que a tornam aceitáveis em relação ao outro hegemônico do *ser como o ouvinte*.

Já SS2 continua se vendo como inferior. Por não perceber a função social da escrita, não a usa de forma proficiente e não se serve dela para se comunicar. As dificuldades que encontra nesse aprendizado, o fazem considerá-las bem maiores que aquelas encontradas pelos ouvintes. A constituição da identidade que se depreende dessa perspectiva, sofre os significados da opressão, do preconceito e da menos valia.

A história que está sendo escrita por SS2 está sendo ditada pelo ouvinte. Ele constrói sua identidade sob a ótica do ouvinte, sob a lógica do ouvinte e de acordo com os interesses do ouvinte. Submete-se, pois, ao controle dos símbolos impostos de vida e identidade do ouvinte.

As análises aqui efetuadas levam-nos a continuar estudando e observando os sujeitos com surdez na constituição de sua identidade a partir das línguas materna, de sinais e portuguesa, como tentativa de contribuir para a reorientação conceitual e política das instituições e dos programas que oferecem diferentes serviços aos sujeitos com surdez.

### **Considerações finais**

Podemos sintetizar as discussões trazidas por este trabalho, considerando, em um primeiro momento, que os sujeitos com surdez na interação com o outro, se constituem como sujeitos de linguagem, antes mesmo de sua inserção no aprendizado de uma língua de sinais e de uma língua escrita. Propor uma língua materna para os sujeitos com surdez, que não seja a língua de sinais, portanto, desconceitualiza-os como sem língua, rompe com o discurso homogeneizante e configura um repensar os moldes da educação bilíngue, que propõe a língua de sinais como língua materna para esses sujeitos.

Outra consideração diz respeito ao ensino da língua portuguesa, como segunda língua, proposto pela educação que propõe denominar-se bilíngue. O ensino de língua portuguesa para os sujeitos com surdez deve ter como objetivo levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. Para tanto, a educação bilíngue deve propor como filosofia o reconhecimento do aluno com surdez como sujeito cognitivo, afetivo,



social, histórico, político e cultural-ideológico, como ser humano potencial que aprende, pensa, sente, tem consciência e linguagem, tem visão de si, do outro e do mundo; a adoção de princípios de planejamento da práxis docente, que possibilitem trabalhar com a principal característica dos sujeitos com surdez – a percepção visual e a propagação da cultura surda, com o intuito de fazer com que os sujeitos com surdez, através da reconstrução de seu passado, analisem as pressões e os impedimentos, desvendem as relações de poder, questionem o presente e exijam os direitos fundamentais para qualquer cidadão.

A respeito das identidades constituídas pelos sujeitos com surdez no “interjogo” das línguas materna, de sinais e portuguesa, podemos sintetizar nossa análise nas seguintes premissas: quanto mais precocemente o sujeito com surdez tiver contato com outros sujeitos com surdez, maior a possibilidade de se constituir uma identidade surda, pois esse movimento com o outro, que neste caso funciona como igual – igual na diferença – possibilita construções identificatórias positivas a respeito da surdez, o que lhe proporciona a constituição de uma identidade marcada por várias outras possibilidades de inscrição no mundo, por intermédio das palavras que são vistas e compreendidas por todos. A língua materna, o simbolismo esotérico, insere os sujeitos com surdez no mundo da linguagem; é a dinâmica da língua materna que se encontra inscrita na constituição desses sujeitos e é nessa língua que constroem uma história, que irá interferir na construção de sua identidade; é através dessa língua também que começam a construir uma imagem mais positiva de si mesmos, saem de uma zona de incapacidade e imperfeição e flertam com o mundo de outras possibilidades. A língua materna influencia bastante no aprendizado tanto de libras quanto de português. A libras é conferido o status de primeira língua e língua natural, pois por ter maior penetração social, torna-se imprescindível o seu aprendizado, o que potencializa as formas de inscrição dos sujeitos com surdez no mundo e serve de subsídio para uma constituição identitária voltada para a diferença; a ela é conferido, ainda, importância fundamental como mediadora do conhecimento e para a comunicação. A língua portuguesa deve ser ensinada a partir da percepção visual, para que esses sujeitos a aprendam e a façam parte constitutiva de sua identidade.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, consideramos precíua a efetivação deste direito em todas as escolas do nosso país. Se bem orquestrado, o AEE pode

possibilitar aos sujeitos com surdez o debate cultural e educacional, chamando-os a se envolverem com as *suas questões* de forma ativa. O AEE deve ressuscitar, revigorar, redimensionar e reavaliar esse debate, para que os sujeitos com surdez deixem de ser pensados pelo outro hegemônico e se tornem co-responsáveis pela sua história.

A questão dos sujeitos com surdez sai das gavetas e dos círculos restritos e se incorpora às questões nacionais a partir da possibilidade da educação inclusiva. Os sujeitos com surdez no mundo do ouvinte o obrigam a rever-se através de um olhar que descortina as maneiras de participação dessa minoria linguística na vida nacional, o que contribui para alterar o sentido e os resultados da história das relações entre diferentes e desiguais neste país. Essa será a história de um povo, o Povo Surdo, que procura participar e construir uma identidade nacional, através da sua cultura e de sua diferença.

### **Hearing impaired subjects WITHIN “languages interplay”: building up identities.**

**Abstract:** *The core of the discussion proposed on this articles came out of the need to take a glance at a particular scenery: the onewere takes place the struggle for identity construction led by hearing impaired individuals who interact with a mother tongue, Portuguese, and sign language. In order to give shape to our research we took Bakhtin's socio-historic orientations as a theoretical reference, hoping to find on it the elements that would guide and give shape to our research. The data presented here, within the frame of this qualitative character research, was gathered through an interview proposed to two hearing impaired subjects. Dialogical interaction and direct observation were used as methodological tools on the interview, conducted by the researcher, gathering the extra linguistic elements observed during the interview. Our research gave priority to the identity constitution of hearing impaired subjects who interact with a Mother Tongue (MT), Sign Language (L1) and Portuguese (L2); rendering problematic and exploring the specific role that each of those languages plays on the education of these subjects and tracing the influence each one of them has on their identity construction. Is therefore from that standpoint that we propose to interweave some reflections on the so called bilingual education for hearing impaired subjects, now implemented on those schools labeled as inclusive.*

**Keywords:** *Hearing impaired. Inclusion. Identity. Mother tongue.*

## **Referências**

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração** Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Cláudia Maffini Griboski, Cláudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

BAKHTIN, M [VOLOCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 29 jul. 2009.

FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**, 2008. Disponível em <<http://www.libdigi.unicamp.br>>. Acesso em 20 jun. 2009.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. **Letramento e surdez: a visualização das palavras**. ETD. Educação Temática Digital. Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br>>. Acesso em 09 set. 2009. ISSN: 1676-2592.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. 2004. Disponível em <<http://www.libdigi.unicamp.br>>. Acesso em 24 mai. 2009.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Universidade Metodista de Piracicaba. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set/dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 15 jul. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, M. L. **Identidade, cultura e ação social: idéias e práticas**. In: Congresso

- Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXIII, Manaus, 2000. Manaus: INTERCOM, (s.d.).
- MINIDICIONÁRIO HOAUISS DA língua PORTUGUESA. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda (org.). 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- PERLIN, G. **Histórias de vida surda:** identidades em questão. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.sj.ifsc.edu.br>>. Acesso em 29 jan. 2009.
- \_\_\_\_\_. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, M. C (orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. 213 a 230.
- RODRIGUES, C. H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula:** processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 27 jul. 2009.
- SANTANA et. al. **O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez.** 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 19 jul. 2009.

**REVISTA MEMENTO**

V. 2, n. 1, jan.-jun. 2011

Revista do Mestrado em Letras *Linguagem, Discurso e Cultura* - UNINCOR

ISSN 1807-9717

---

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?**: Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Texto e linguagem).

YINGER, J. M. **Um grupo minoritário na sociedade americana**. Juiz de Fora, MG: Esdeva, 1968.