



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS



**A POLÍTICA DA DIFERENÇA:  
EDUCADORES-INTELECTUAIS SURDOS  
EM PERSPECTIVA**

**Vilmar Silva**

Florianópolis  
2009  
**Vilmar Silva**

# **A POLÍTICA DA DIFERENÇA: EDUCADORES-INTELECTUAIS SURDOS EM PERSPECTIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Dra. Ronice Müller Quadros  
Co-Orientadora: Dra. Gladis Perlin

Florianópolis  
2009

## COMISSÃO EXAMINADORA

---

Dra. Ronice Müller Quadros (CCE/UFSC - Orientadora)<sup>1</sup>

---

Dra. Gladis Perlin (CED/UFSC - Co-orientadora)

---

Dra. Marianne Rossi Stumpf (CED/UFSC - Examinadora)

---

Dra. Karin Lilian Strobel (FENEIS/SC - Examinadora)

---

Dra. Vanda Leitão (CED/UFC - Examinadora)

---

Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte (CED/UFSC- Examinadora)

---

Dra. Rose Cerny (UFSC/CED - Suplente)

---

Dr. Rodrigo Rosso Marques (UDESC - Suplente)

---

<sup>1</sup> A Dra. Ronice Müller Quadros, por estar nos Estados Unidos da América, como professora visitante na Universidade de Gallaudet e na Universidade de Connecticut, participará da banca por meio de vídeo-conferência.

Dedico esta tese a Gladis Perlin  
e a Ronice Müller Qu-

## **AGRADECIMENTOS**

A minha mãe, Miriam Mafra Silva, pela forma como enfrentou o mundo para dar as melhores condições de vida aos seus cinco filhos, três

surdos (Elson, Tânia e Fábio) e dois ouvintes (Isaias e Vilmar), e soube como ninguém:

“Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão”.<sup>2</sup>

Aos educadores-intelectuais surdos que contribuíram com a construção desse trabalho e me mostraram a importância da desconstrução das representações colonialistas em relação aos surdos, mesmo sabendo:

“que chega a roda-viva  
E carrega o destino pra lá [...]”.

Aos meus incansáveis colegas de trabalho, Paulo e Mara, sinto que:

“seguir a vida seja simplesmente  
conhecer a marcha, ir tocando em frente  
cada um de nós compõe a sua história,  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz,  
de ser feliz”.

A Ronice Müller Quadros e Gladis Perlin pela confiança no desenvolvimento da pesquisa, o meu eterno carinho, por saber que:

“Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe [...]”.

À intérprete Silvana Aguiar e a todos os profissionais que vêm contribuindo com a educação de surdos no Instituto Federal de Santa Catarina, gostaria de dizer que:

“é preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder seguir,  
é preciso a chuva para florir [...]”.

---

<sup>2</sup> Os versos nas citações de agradecimentos são trechos de músicas de Chico Buarque de Holanda e Almir Sater.

**O andarilho** - Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho - embora não como viajante em direção a um alvo último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e transitoriedade.

**Nietzsche**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de investigar, a partir das narrativas de educadores-intelectuais surdos, de que forma a política da diferença subverte as relações de poder na educação de surdos. O tema nasceu da insatisfação que tenho - e continuo tendo - quanto às representações colonialistas em relação aos surdos, em que as diferenças culturais, linguísticas e identitárias, dentre outras, têm sido, histórica e concretamente, produzidas a partir de oposições binárias - surdo/ouvinte, visualidade/sonoridade, língua de sinais/língua oral etc. -, negando a complexidade que transita entre elas. Para tanto, me aproximei da teoria pós-colonial e de suas articulações com o pós-estruturalismo por se inscreverem em narrativas cujas fronteiras espaciais, temporais e discursivas se entrecruzam, mesclam sujeitos de diversos cantos do mundo, sujeitos diaspóricos e que transitam entre o passado e o presente, construindo pontes entre espaços assimétricos, (re)articulando diferenças para alcançar outras margens, múltiplas e transitórias. Para realizar a análise das narrativas, recorri à estratégia de análise denominada por Hall (1996) e outros autores de articulação por desarticular e desestabilizar a fixidez das narrativas colonizadoras que foram apreendidas como naturais.

**Palavras-chave:** Política da Diferença, Educadores-Intelectuais Surdos, Diáspora Surda, Cultura e Identidade.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to investigate, taking into consideration the narratives of deaf intellectual-educators, in which way the politics of difference subverts the power relations in the area of deaf education. This theme arose from the lack of satisfaction that I have - and still have - regarding the colonial representations of deaf people, in which differences of culture, linguistics and identity, among others, have been historically produced from binary oppositions- deaf/hearing, visibility/sonority, sign language/oral language etc -, denying the complexity that lies between them. I have become closer to post-colonial theory, as well as to its articulations with post-structuralism, since both deal with narratives of spatial, temporal and discursive boundaries that cross one another, mixing subjects of many places in the world, subjects in diaspora, who transit between the past and the present, building bridges between asymmetric spaces, (re)articulating differences to reach other multiple and transitory margins. To analyze those narratives, I turned to the strategic analysis denominated by Hall (1996) and other authors as the articulation, for it disarticulates and unstables the colonizing narratives that have been learned as natural.

**Key words:** Politics of Difference, Deaf Intellectual-Educators, Deaf Diaspora, Culture and Identity.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es investigar, a partir de las narrativas de educadores-intelectuales sordos, de qué forma la política de la diferencia subvierte las relaciones de poder en la educación de sordos. El tema nació de la insatisfacción que tengo y - sigo teniendo- acerca de las representaciones coloniales en relación a los sordos, en que las diferencias culturales, lingüísticas y de identidad, entre otras, han sido histórica y concretamente producidas a partir de oposiciones binarias - sordo/oyente, visualidad/sonoridad, lengua de señas/lengua oral etc. -, negando la complejidad que transita entre ellas. Para tanto, me aproximé de la teoría pos colonial y de sus articulaciones con el pos estructuralismo por subscribirse en narrativas cuyas fronteras espaciales, temporales y discursivas se entrecruzan, mezclan sujetos de diversos rincones del mundo, sujetos diaspóricos y que transitan entre el pasado y el presente, construyendo puentes entre espacios asimétricos (re) articulando diferencias para alcanzar otras orillas, múltiples y transitorias. Para realizar el análisis de las narrativas, recurrí a la estrategia de análisis denominada por Hall (1996) y otros autores de articulación por desarticular y desestabilizar la inmovilidad de las narrativas colonizadoras que fueron aprehendidas como naturales.

**Palabras clave:** Política de la Diferencia, Educadores-Intelectuales Sordos, Diáspora Sorda, Cultura e Identidad.



## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1** Fragmento do Hino Nacional na escrita da língua de sinais Brasileira a partir do sistema *sign writing*
- Figura 2** O desenho da casa e sua representação gráfica na língua de sinais brasileira

## LISTA DE SIGLAS

<b>CONADE</b>	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
<b>FENEIDA</b>	Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos
<b>GES/UFSC</b>	Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal de Santa Catarina
<b>IDISAM</b>	Instituto de Desenvolvimento Integrado dos Surdos da Amazônia
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>IF-SC</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEPES</b>	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação de Surdos
<b>NEPS</b>	Núcleo de Educação Profissional para Surdos
<b>NUPPES</b>	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
<b>PUC/MG</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO - DE ONDE FALO AO ESCREVER A</b>	13
<b>TESE.....</b>	
<b>CAPÍTULO I - PESQUISA: UM EXERCÍCIO DE</b>	
<b>TRADUÇÃO DE SI E DO</b>	25
<b>OUTRO.....</b>	
.....	
1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO	27
PROBLEMA.....	
2. (RE)ARTICULANDO LEITURAS QUE TRANSITAM	
ENTRE O “DESEJO” E O	30
“PERIGO”.....	
2.1. O <i>Locus</i> de	33
Enunciação.....	
2.2. Identidade, Diferença e	37
Cultura.....	
3. CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO: RISCOS E	
DESAFIOS.....	43
.....	
3.1. Narrativas	44
Surdas.....	
3.2. <i>Corpus</i> de Análise e Planejamento dos	47
Encontros.....	
3.3. Análise das	48
Narrativas.....	
<b>CAPÍTULO II - “FRONTEIRAS DE CONTATO”: UM LUGAR</b>	
<b>(IM)POSSÍVEL DE SE</b>	52
<b>HABITAR?.....</b>	
.....	
1. ESTEREÓTIPO: UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVA	
DO PODER	53
COLONIAL?.....	
.....	
2. “ENTRE-LUGARES”: UM ESTRANHO	62
ESTRANGEIRO?.....	
4. SURDO: UM POVO ENTRE FRONTEIRAS	75
FLUIDAS.....	
<b>CAPÍTULO III - EMBARALHANDO FRONTEIRAS: OS</b>	
<b>INTELECTUAIS SURDOS NOS DIAS DE</b>	84
<b>HOJE.....</b>	
1. MANIFESTO: UMA ESTRATÉGIA DE	
ENFRENTAMENTO?.....	85
.....	
2. CIRCULAÇÃO DE SABERES: UMA ESTRATÉGIA	

	14
DE DESAUTORIZAÇÃO DO DISCURSO COLONIAL?.....	95
3. ARTICULAÇÃO DAS DIFERENÇAS: UMA ESTRATÉGIA DE EMPODERAMENTO SURDO?.....	110
<b>CAPÍTULO IV - SABERES LINGUÍSTICOS SURDOS: UMA FORMA DE RESISTÊNCIA PÓS-COLONIAL.....</b>	<b>119</b>
1. LÍNGUA DE SINAIS E DIREITOS LINGUÍSTICOS.....	120
2. ESCRITA DE SINAIS: O DIREITO DE SIGNIFICAR NA PRÓPRIA LÍNGUA.....	127
.....	
3. TRADUÇÃO: UM ATO DE VIVER EM FRONTEIRAS.....	136
<b>CAPÍTULO V - O (ENTRE)LAÇAR DA CAMINHADA.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS -</b>	<b>153</b>
.....	

# APRESENTAÇÃO

---

## DE ONDE FALO AO ESCREVER A TESE

---



Laura Redden Clerc (1840 - 1923) primeira jornalista, biógrafa e poetisa surda americana. Durante a Guerra Civil escreveu de forma árdua, tendo sua atividade poética e jornalística reconhecida internacionalmente.

A experiência da diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de ser surdos é mais que dinâmica. [...]

O ato de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência.

A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação. As estratégias contem posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes tempos.

Diferenças que unem enquanto posições de luta pela identificação cultural.

**Gladis Perlin**

Ao iniciar a escrita da tese não poderia deixar de falar do privilégio que tenho de debater questões relacionadas à educação com pesquisadores surdos e ouvintes em uma universidade pública brasileira. Se no passado isso foi um sonho postergado, hoje é uma conquista de muitos, mas em especial dos movimentos surdos.<sup>3</sup> Mas, antes de chegar a esse momento histórico, é necessário apresentar o lugar de onde falo, que ainda me permite acreditar que é possível fortalecer a causa surda de forma compartilhada. Digo isso por ter em mente que o “sujeito destituído de toda a alteridade se afunda sobre si mesmo” (BAUDRILLARD, 2002, p. 36).

Falar da política da diferença<sup>4</sup> é falar de movimentos de afirmação de culturas marginais, não mais estáveis, autênticas, puras, como se constituídas em um único território. Falar da política da diferença é falar de entrecruzamento, é falar de culturas que transitam entre territórios, porque, se existem territórios, existem fronteiras, mas ao mesmo tempo que as fronteiras dividem, elas “também servem para unir. Estão lá para serem atravessadas, em ambas as direções” (MACEDO, 2001, p. 11).

Ao afirmar que as culturas transitam entre territórios, estou dizendo que elas são híbridas, sem negar as lutas por sua sobrevivência. Os surdos,<sup>5</sup> como qualquer grupo social organizado, mobilizam-se para se contrapor à supremacia da cultura dominante e, dentre suas estratégias, destaca-se a sua forma de mobilização política, mediante a aproximação de seus pares para “descobrir coisas sobre si

---

<sup>3</sup> Os movimentos surdos podem ser definidos como uma rede complexa formada por surdos e ouvintes “aliados” como sujeitos coletivos que se constituem num processo dialógico de identificações éticas, culturais e políticas e que se organizam física e virtualmente para combater todas as formas de representações colonialistas em relação aos surdos.

<sup>4</sup> Para Skliar (1998, p. 6), a “diferença, como significação política, é constituída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante”.

<sup>5</sup> Os surdos a que me refiro nesta tese são surdos de centros urbanos e filhos de pais ouvintes que não dominavam a língua de sinais quando seus filhos nasceram.

mesmos e sobre os outros". Nas palavras de Wrigley (1996, p. 159), "construir relações de solidariedade de grupo é um projeto político" e um passo crucial "para confrontar o imperialismo cultural e descobrir coisas sobre si mesmos e sobre os outros". Entretanto, esse "descobrir coisas de si mesmo e sobre os outros" não é um movimento tautológico, fechado nos próprios territórios surdos. É um movimento que cruza fronteiras.

Padden e Humphries (1996)<sup>6</sup> trazem um fragmento da história de Sam Supala que permite compreender a importância do cruzar fronteiras para descobrir coisas de si e dos outros. Sam, um surdo norte-americano, tinha pais e irmãos surdos. Quando criança, conheceu uma menina, sua vizinha. Após alguns encontros tornaram-se grandes amigos. Para Sam, a menina era especial, mas havia algo de estranho com ela. A comunicação não se dava da mesma forma como acontecia com seus pais e irmãos. Ela tinha uma dificuldade enorme para compreender os sinais mais simples que fazia. Para resolver o problema de comunicação, quando Sam queria alguma coisa, apontava para o objeto ou segurava a mão de sua amiga e ia com ela pegar o objeto. Ele queria compreender o que afligia sua amiga, mas, como se tornaram bons amigos e interagiam entre si, ele estava contente em se adequar às suas necessidades. Até que um dia, brincando na casa dela, a mãe de sua amiga movimentava os lábios e ela, como num passe de mágica, pega sua boneca e leva para outro local. Sam, nesse momento, percebeu que sua amiga realmente era estranha. Confuso, saiu correndo e foi para casa perguntar a sua mãe o que sua amiga tinha de diferente. Para sua surpresa, sua mãe explicou-lhe que sua amiga e seus pais eram ouvintes, por isso eles não movimentavam as mãos para sinalizar, eles moviam seus lábios para falar. Nas palavras de Padden e

---

<sup>6</sup> O livro "Deaf in America: voice from a culture" de Carol Padden e Tom Humphries foi traduzido pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) e todas as outras traduções do inglês para o português, nessa tese, foram realizadas por Marina Egger Moellwald.

Humphries (1996, p. 15), quando Sam descobre que sua amiga é ouvinte

ele aprende alguma coisa sobre os “outros”. Aqueles que vivem a sua volta e à volta de sua família agora devem ser chamados de “ouvintes”. O mundo é maior do que ele havia imaginado, mas sua visão própria está intacta. Ele aprendeu que há “outros” vivendo na sua vizinhança [...] Talvez os outros são agora mais importantes em seu mundo, e seus pensamentos a respeito do mundo agora têm de reconhecer que eles existem e têm alguma relação com ele [...].

No fragmento da história de Sam e de sua amiga, o ponto mais significativo não é o binômio sinais/fala, mas sim o cruzamento de fronteiras, o encontro entre eles, que permitiu a Sam e a sua amiga aprenderem coisas sobre si e “sobre os outros” e também perceberem que só foi possível conhecer aquilo que eram na relação a partir de suas diferenças.

Para aprender coisas de si e dos outros, os educadores e educandos surdos do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> O IF-SC é vinculado à Secretaria de Educação e Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Atualmente o IF-SC está em fase de expansão. A proposta da SETEC é que até 2010 serão criados 214 novos *Campi* de Educação Profissional e Tecnológica em nosso país, sendo 11 destes em Santa Catarina. A implantação desses novos *Campi* objetiva formar e educar “cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências” ([www.portal.mec.gov.br/setec](http://www.portal.mec.gov.br/setec), acessado em 12/08/2007). A partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IF-SC até 2010 será formado pelos seguintes *Campi*: Florianópolis, São José, Continente, Jaraguá do Sul, Joinville, Chapecó, Lages, Itajaí, Gaspar, Araranguá, Criciúma, Canoinhas, São Miguel do Oeste, Xanxerê e o *Campus* Bilíngue em Palhoça. A construção do *Campus* Bilíngue em Santa Catarina é resultado do trabalho de ensino, pesquisa e extensão que o IF-SC vem desenvolvendo há dezessete anos na área da educação de surdos. O Campus tem por objetivo formar profissionais bilíngues e desenvolver tecnologias educacionais visuais para a educação de surdos. Os cursos desenvolvidos serão de Formação Inicial e Continuada, Educação de Jovens e Adultos com Profissionalização, Ensino Técnico e Tecnológico, Licenciaturas e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Os cursos formarão profissionais - surdos e ouvintes - na modalidade bilíngue, tanto no ensino presencial como a distância. A educação bilíngue no IF-SC é gerenciada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES). Desde 1991 o NEPES vem realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. No ensino realiza Cursos de Formação Inicial e Continuada nas áreas profissionalizantes e de Libras; Educação de Jovens e Adultos com Profissionalização; Ensino Médio; Especialização (são dois cursos: Tradução e Interpretação - Libras/Português e

transitam entre surdos e entre ouvintes, em movimentos que potencializam as relações de poder em espaços de enunciações tensos e conflituosos frente à heterogeneidade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de espaços de negociações em que os significantes deslizam em todas as direções. Silva (2003, p. 169) retrata um desses momentos de tensão entre surdos e ouvintes:

Eu ficava muito satisfeita quando via os surdos questionando os professores sobre sua prática pedagógica. Nessas atividades coletivas os surdos podiam discutir com os ouvintes, pois tinham intérpretes para traduzir o que estavam falando. Porém, a grande relevância dos encontros foi o fato dos surdos perceberem a importância de reivindicarem seus direitos, entre eles o de aprenderem na sua própria língua.

A fala acima traduz a relevância do encontro surdo/ouvinte, cujas diferenças surdas não se situam no campo das representações colonialistas, mas em espaços pós-coloniais, em que os significados produzidos pela diferença não são rechaçados, mas são politicamente negociados. Essas “lutas por significado não se resolvem no campo epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder” (SILVA, 2006, p. 24).

A política da diferença na educação de surdos tem por finalidade fazer reaparecer as narrativas, os saberes, as culturas surdas que, ao longo da história, foram amordaçadas, apagadas, silenciadas pelo discurso colonialista.<sup>8</sup> A política da diferença é “um empreendimento

---

Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos), e em construção o Curso Superior de Tecnologia em Produção de Multimídia voltado para a produção de material didático visual (DVDs, sites e objetos de aprendizagem). A pesquisa no NEPES se dá tanto no campo acadêmico (mestrado e doutorado) como no ensino (situações-problema que surgem no cotidiano escolar) e desenvolvimento de material didático (DVDs, *softwares* etc.). A extensão é realizada em parceria com diversas instituições, tais como: empresas públicas e privadas, prefeituras, associações de surdos, escolas públicas da rede municipal, estadual e federal etc. Em 2009 as atividades do NEPES estão sendo desenvolvidas nos seguintes *Campi* do IF-SC: São José, Coqueiros, Jaraguá do Sul e Chapecó. Maiores informações: [www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes).

<sup>8</sup> O discurso colonialista a que me refiro nesta tese transita em diferentes campos discursivos, tais como o clínico, o familiar, o religioso, o jurídico, o educacional, o linguístico, o histórico, o filosófico etc. Para Lopes (2007, p. 8), “a ciência, no desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, inventou a surdez

para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1985, p. 172). Portanto, trata-se de um projeto político que, ao evidenciar as diferenças, traz “consigo a tensão entre os saberes historicamente constituídos **sobre** eles e as narrativas e resistências surdas” (SKLIAR e SOUZA, S/D, p. 12 – grifo no original).

Estruturar a educação de surdos a partir da política da diferença é situar-se em meio à heterogeneidade cultural e, dentro dela, tentar compreender os antagonismos, as contingências, as ambivalências que são próprias dos entrecruzamentos culturais. É tentar compreender como as culturas se hibridizam; é ver os entrecruzamentos em sua complexidade; é compreender como a lógica da cultura dominante pode ser subvertida pelo hibridismo, em que os saberes do colonizado se infiltram “no discurso dominante” e tornam “estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2005, p. 165).

É nesse espaço político de intersecção que as singularidades das culturas surdas podem ser enriquecidas e transformadas. Ao circularem, os saberes surdos ao mesmo tempo que se entrecruzam com outros saberes sem aprisionar seus significados também contribuem na desconstrução de “saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos”

---

através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. Decorrentes da ciência e de padrões históricos estabelecidos por diferentes grupos culturais, foram criados distintos modos de se trabalhar com sujeitos acometidos pela surdez. Na clínica, terapias da fala, aparelhos auditivos, técnicas diversas de oralidade foram desenvolvidas com a finalidade de normalização. Na família, a busca por especialistas, a dedicação integral aos filhos com surdez e a inconformidade pela falta de audição, por muitos anos mobilizaram e mobilizam os pais e mães. Na igreja, confissões, sentimento de culpa, pecado, tolerância e solidariedade com aquele que sofre são cada vez mais alimentados pelas práticas religiosas. Na justiça, as mobilizações por salário e por direito a ser reconhecido – ora como diferente, ora como deficiente, ora como sujeito de risco e ora como sujeito “normal” – confundem os sujeitos. Na educação, [...] a surdez como deficiência que marca um corpo determinado sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de ‘dar conta’ de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade”. Outras leituras sobre o discurso colonialista em relação aos surdos podem ser encontrados em Lane (1992); Sanchez (1990) e Skliar (1997).

(COSTA, 2002, p. 93 e 94). Essa compreensão é reforçada por um educando surdo do Ensino Médio Bilíngue:<sup>9</sup>

É muito importante o contato entre surdos, pois o que nos permite desenvolver é o fato de estarmos no meio de nossa cultura e de nossa língua. Entretanto, a relação surdos/ouvintes, quando feita no mesmo nível, permite a troca e possibilita outras experiências (SILVA, 2006, p. 22).

A educação de surdos, por esse viés, aproxima-se dos debates que propõe a sua localização num espaço político. Para Skliar (1999, p. 7), a educação de surdos deve ser definida “como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas [...] e como um reconhecimento político da surdez como diferença”, porém o político deve ser visto em sua dupla dimensão: como construção histórica, cultural e social e como relações de poder/saber que permeiam tanto a proposta quanto o ato de ensinar e aprender.

Ao aproximar-me dessa concepção de educação de surdos, passo a contestar o discurso colonialista que supõe representações<sup>10</sup> em que o surdo é visto como um sujeito incapaz, incompleto e anormal. Esse discurso coloca um eu ouvinte supostamente superior em relação a um outro não-ouvinte - o surdo - supostamente inferior. Segundo Skliar (1999, p. 7), essas práticas colonialistas criaram um “conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos”.

---

<sup>9</sup> No IF-SC, os educandos surdos estudam numa escola de ouvintes, mas com um projeto curricular voltado para a educação de surdos. Por exemplo, os educandos surdos do Ensino Médio Bilíngue estudam em uma turma só de educandos surdos, com educadores surdos, educadores ouvintes bilíngues e educadores ouvintes com intérprete; o ensino é focado na língua brasileira de sinais; as estratégias de ensino têm como foco a experiência visual do aluno surdo; as avaliações são feitas prioritariamente em Libras etc. O projeto curricular está disponível no site [www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes).

<sup>10</sup> A representação é um sistema de significação e, na análise cultural, o debate vinculado à representação está centrado nos aspectos de construção e de produção das práticas de significação (SILVA, 2006).

De acordo com Strobel (2008), nas escolas com práticas colonialistas de significação os surdos são classificados de acordo com o grau de surdez e passam por uma pedagogia corretiva,<sup>11</sup> que centraliza o ato de ensinar e aprender em exames audiométricos, uso de próteses auditivas e de exaustivas terapias fonoarticulatórias. O colonialismo, com seu poder disciplinar<sup>12</sup> que articula a prática do exame com a classificação dos surdos, é denunciado por Lopes (2004, pp. 45 e 46):

Com o exame, cada indivíduo surdo na escola passa a ser um caso que deve ser conhecido e desdobrado dentro dos limites das pedagogias corretivas. Sendo um instrumento disciplinar, o exame toma os indivíduos como seus objetos, objetivando-os. Transformando cada indivíduo em um caso, cada um deles se torna parte de um mecanismo estratégico que pode ser quantificado, numerado, descrito. Ao tecer classificações através do exame, obtêm-se subsídios para que os processos de normalização, exclusão e inclusão ocorram no interior da própria escola.

Esse discurso e sua prática, referentes à educação de surdos, passaram a ser contestados no Brasil quando alguns educadores surdos e ouvintes (Perlin, 1998; Quadros, 1997; Skliar, 1999; Souza, 1998), no final do século passado, começaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, em oposição às representações colonialistas, adotando como estratégia política o reconhecimento da diferença.

Skliar (1999), mesmo reconhecendo o surdo como sujeito inacabado e ocupando diferentes posições, passa a identificá-lo a partir de quatro níveis diferenciados, mas politicamente interdependentes: a diferença política, a experiência visual, as múltiplas identidades e o discurso da deficiência.

---

<sup>11</sup> Segundo Sánchez (1990, p. 49) na pedagogia corretiva “a preocupação dos mestres, a meta da educação, não será jamais a transmissão de conhecimentos e valores da cultura, para o qual se procurava que o surdo dominasse a língua, senão endireitar a quem são vistos como deformados. O ensino da fala ocupa o lugar de toda a educação, se converte em meio e fim da reabilitação, o resgate de sua surdez, para enclausurá-lo pelo caminho reto, o da gente normal”.

<sup>12</sup> O conceito de poder disciplinar será apresentado no terceiro capítulo quando, discutirei os significados do papel dos intelectuais surdos nos dias de hoje.

O sujeito surdo, visto a partir da política da diferença, não se situa no discurso medicalizado da surdez. A surdez como diferença política busca as narrativas pós-coloniais que emergem em momentos antagônicos e ambivalentes dos enfrentamentos entre colonizados e colonizadores. Portanto, não se constitui no campo das homogeneidades, normalidades e certezas históricas da modernidade, mas sim em suas contingências, que possibilitam “os fundamentos da necessidade histórica de elaborar estratégias legitimadoras de emancipação” (BHABHA, 2005, p. 240).

A política da diferença, para os sujeitos que estão à margem, não representa apenas uma estratégia de enfrentamento, mas de sobrevivência, tornando-se inevitável a construção de outros territórios de significados não vinculados às práticas e sentidos dominantes. Ao contrário dos pressupostos colonialistas, os estudos pós-coloniais se propõem a criar mecanismos que façam circular os saberes dos sujeitos que estão nas margens. O surdo, por essa perspectiva, ao narrar suas histórias, seus saberes, suas práticas culturais, abre um conjunto de enunciados que, para produzir sentidos, relaciona-se com uma série de outros enunciados que com ele coexistem em um espaço historicamente delimitado. Suas histórias, seus saberes, suas práticas culturais, constituídos de múltiplos enunciados, ao circularem nesses espaços, ao mesmo tempo que rejeitam a lógica binária, infiltram-se no discurso do colonizador. Isto é, no pós-colonialismo o “hibridismo não tem uma [...] verdade para oferecer” e “não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas” (Ibid., p. 166), mas pode ser visto como uma forma de subverter quando os saberes do colonizado se infiltram no discurso do colonizador.

A experiência visual do surdo, segundo Skliar (1999, p. 11), constitui e caracteriza a diferença, não se restringindo apenas à capacidade de produção e compreensão “especificamente lingüística ou a uma modalidade de processamento cognitivo”. Para o autor, a experiência visual “envolve todo tipo de significações, representações

e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”.

O sujeito surdo também não possui uma identidade única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços universais, porque

as representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formatada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política coloca as relações de poder no centro da discussão. Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os “outros”. As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição” (SKLIAR, 1999, p. 11 - grifos no original).

Para Perlin (1998), o surdo, na representação colonialista, vive em condições de sujeição e parece estar vivendo numa terra de exílio, isso porque noventa por cento (90%) dos surdos são filhos de pais ouvintes. Por viver no ambiente da cultura ouvinte, a maioria dos surdos precisa permanentemente reinventar suas histórias, narrativas, identidades e representações.

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos (SKLIAR, 1999, p. 11 - grifo no original).

Segundo Skliar (1999), a interação entre surdos permite a construção de outras narrativas; outras representações; outras

identidades que não se situam nos discursos colonialistas, mas da diferença. Entretanto, essa construção é permanentemente atravessada pelo discurso da deficiência, tentando adequar o surdo ao modelo medicalizado da surdez. Esse discurso oculta um aparente cientificismo e neutralidade em relação à identidade e alteridade. O discurso da deficiência mascara a complexidade política da diferença. A diferença no discurso da deficiência é definida como diversidade, que dentro do projeto do multiculturalismo liberal se direciona para o campo da normalidade.

Mesmo reconhecendo que o sujeito surdo é híbrido, inacabado e ocupa diferentes posições e lugares, assumo em determinados momentos um certo “essencialismo estratégico” (SPIVAK, 1990). As comunidades de resistência surda não possuem culturas, línguas e identidades fixas, mas em determinados momentos elas precisam evidenciar uma dessas marcas como uma estratégia de empoderamento contra as exclusões a que estão submetidas.

Trago esse conceito pelo desejo que tenho em analisar como os surdos se empoderaram a partir de suas diferenças. Esse desejo também permitiu-me navegar por caminhos até então desconhecidos, produzindo inquietações e até mesmo estranheza frente àquilo que sou capaz de ver do lugar de onde falo, principalmente por ser um lugar transitório, inacabado e instável e que traz em si marcas de um permanente movimento.

Além disso, não posso negar certa ternura com as histórias dos educadores-intelectuais surdos (doravante nomeados intelectuais surdos) que generosamente compartilharam comigo suas experiências durante os encontros de pesquisa, cujas filmagens, traduções, leituras e releituras dos registros iam me conduzindo por memórias entrelaçadas, de vida, de rostos, de textos. A impressão que tenho é que essas memórias, como um advento, um retorno ao passado que captura o presente, aos poucos foram se transformando no texto de minha tese.

Porém, a apresentação da escrita como uma possibilidade de representação dessas memórias entrelaçadas está dividida em capítulos e seções.

No primeiro capítulo apresento a delimitação do tema e do problema, rearticulando leituras que transitam entre o “desejo” e o “perigo” (HALL, 2003) dos discursos pós-coloniais. As leituras carregam em si uma trama discursiva que possibilita analisar politicamente a insuficiência representacional do sujeito surdo no contexto educacional. Em seguida, estabeleço os riscos e os desafios enfrentados quando se constrói uma investigação que desliza por caminhos híbridos, instáveis e mutáveis, que recusam a adoção de perspectivas relacionadas à dominação cultural, para poder, em seguida, apresentar o *corpus* de análise – as narrativas surdas. Por último, articulo um procedimento analítico que procura romper com os velhos dualismos da educação de surdos. Isto é, uso uma estratégia de análise que, ao mesmo tempo em que aproxima termos aparentemente díspares e faz ligações contingentes, também desarticula e desestabiliza a fixidez das narrativas colonizadoras.

No segundo capítulo analiso as estratégias de sobrevivência dos surdos que vivem nos grandes centros urbanos do país. Para tanto, trago, inicialmente, o significado de estereotipia como estratégia do discurso colonialista que tenta posicionar o surdo no campo da deficiência e não da diferença cultural. Por ser uma forma de conhecimento e identificação que oscila entre o conhecido e a necessidade de ser repetido, o estereótipo pode ser analisado, por um lado, a partir de sua própria ambivalência e, por outro, a partir do fetichismo. O objetivo da análise é evidenciar que no próprio jogo da estereotipia reside a possibilidade de resistência daqueles que são negados pelo discurso colonial. Em seguida, a partir das palavras “estranho” e “estrangeiro”, analiso as estratégias de sobrevivência que os surdos adotam para criarem seus espaços de significação em centros urbanos. Por último, trago o discurso dos intelectuais surdos em torno

do conceito de “povo surdo” como estratégia de sobrevivência, empoderamento e luta. Ao construir esse campo discursivo, os intelectuais surdos passam a construir uma rede de significados que se contrapõe ao discurso colonial que lhes nega o direito à alteridade e à diferença. Ao criarem a retórica de “povo surdo”, os surdos, ao mesmo tempo que se empoderam, também correm o risco de apagar em seu próprio seio as diferenças surdas quando narram a sua nação a partir do “discurso pedagógico”.<sup>13</sup>

No terceiro capítulo trago as narrativas dos intelectuais surdos quanto as suas formas de enfrentamento, de desautorização do discurso colonial e de articulação das diferenças. Para tanto, pauto-me em diferentes intelectuais que, ao longo de suas vidas, correram o risco de falar em público sem ter a preocupação de provocar embaraço, de tornar-se desagradável e, principalmente, sem pretender ser um pacificador e criador de consensos. Entretanto, é importante salientar que nesse capítulo adoto uma estratégia de análise que não vigia fronteiras, por saber que não existe um único discurso sobre o papel dos intelectuais, mas sim múltiplos discursos que se entrecruzam em espaços ambivalentes e contingenciais.

No quarto capítulo faço uma reflexão sobre os saberes linguísticos surdos como uma forma de resistência pós-colonial, trazendo para o debate os direitos linguísticos surdos, a escrita de sinais e algumas possibilidades de tradução da língua de sinais brasileira para a língua portuguesa. Em relação aos direitos linguísticos, evidencio a fragilidade do ensino centrado apenas no ouvir e no falar, bem como as estratégias que os intelectuais surdos usam para libertar-se das amarras da língua portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Já em relação à escrita de sinais, procuro apresentá-la como uma forma de registro que pode contribuir para a ressignificação da história e da cultura surda, que historicamente têm sido negadas pelo discurso colonialista. Por último,

---

<sup>13</sup> O conceito de “discurso pedagógico” será desenvolvido na última seção do segundo capítulo, quando abordarei questões vinculadas às narrativas de “povo surdo”.

faço uma discussão em que a atividade de tradução é vista como uma arma política pela qual o intelectual surdo, ao traduzir a partir de sua própria língua e cultura, traz para a língua portuguesa o “jeito surdo” de ser e escrever.

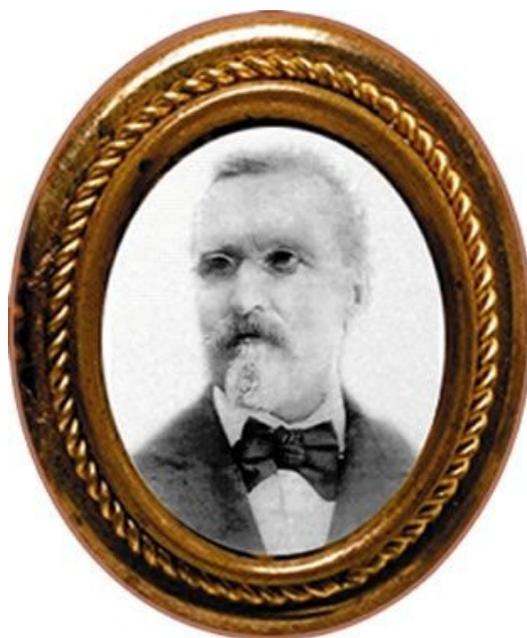
Ao escrever o último capítulo, à guisa de conclusões, procurei entrelaçar os três eixos de análise: o intelectual surdo e sua estrangeiridade, o intelectual surdo e seus significados e o intelectual surdo e seus saberes linguísticos com as intervenções políticas que os intelectuais surdos vêm adotando para subverter as relações de poder em espaços intersticiais, em que as trocas individuais e coletivas de valores culturais não podem ser negados, mas politicamente negociados.

# CAPÍTULO I

---

## **PESQUISA:** UM EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DE SI E DO OUTRO

---



Ernest Huet (1822 – S/D) educador surdo francês responsável pela criação da primeira escola para surdos no Brasil (Imperial Instituto de Surdos Mudos, fundado em 1856 na cidade do Rio de Janeiro).

A pesquisa é uma oportunidade de reunir os pensamentos esparsos,  
e formar um mosaico de olhares plurais,  
que possibilita, por sua vez,  
novas leituras  
e novas inscrições de sentido.  
Momento ímpar para construir [...] um  
imaginário capaz de armar constelações cotidianas que dinamizam  
circuitos políticos, poéticos e culturais.

**Mara Lúcia Masutti**

Durante o doutorado as leituras permitiram-me transitar por teorizações que me levaram por múltiplos caminhos, gerando uma tentação quase irresistível de seguir cada um deles. Cada leitura era um convite, um lugar de onde olhar, um movimento diferente a se fazer. Sem a preocupação de definir o caminho fui levado pelas paixões, inquietações e desafios. Entretanto, por ser habitante temporário de uma Instituição – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que também possui seus regimes de verdade,<sup>14</sup> posteriormente fiz escolhas no intuito de articular um campo discursivo, sabendo que “não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá [...] para serem alcançados ou a nos esperar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 18 – grifos no original).

A leitura dos textos, os debates em sala de aula e a participação em eventos – congressos, seminários, palestras etc. – foi uma condição para a produção da pesquisa, em especial a essa forma de abordagem que pertence “a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma ‘casa’ particular)” (HALL, 2005, p. 88). De acordo com Larrosa, a leitura é uma atividade que tem a ver com o que o leitor sabe e com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos constitui ou revela aquilo que somos. A leitura não é apenas um meio de se conseguir conhecimento, de ver o mundo que passa à nossa volta, diante de nossos olhos, ao qual permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. A leitura “não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras” (LARROSA, 2003, p. 143). A leitura “que se dá pensar” transita e negocia sentidos, realiza escolhas e alarga o leque de possibilidades da pesquisa.

---

<sup>14</sup> Segundo Foucault (1985, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

Durante o processo de leitura me aproximei das discussões dos estudos pós-coloniais e de suas articulações com o pós-estruturalismo, frente a suas discussões em relação à língua, cultura e identidade. Entretanto, apesar de saber que o signo pós-colonial transita entre o “desejo” e o “perigo” (HALL, 2003), também sei que ele carrega em si um potencial explicativo acerca da insuficiência representacional do sujeito surdo.

A partir desses estudos, comecei a imaginar os cenários que iriam compor a pesquisa, mas eles deslizavam, moviam-se de múltiplas formas, transitavam entre fronteiras discursivas, levando-me a perceber que a pesquisa é um processo em permanente acabamento. Por isso, as teorizações aqui apresentadas não são instrumentos de análise que procuram desvendar sua verdade, mas visam colaborar de múltiplas maneiras, aproximando e/ou afastando formações discursivas, realizando escolhas, desfiando e fiando múltiplos textos em seus contextos que se modificam permanentemente durante a pesquisa. Nas palavras de Veiga-Neto (2005, p. 31): “À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito”.

## **1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA**

Num tempo em que as fronteiras de contato<sup>15</sup> entre o dentro e o fora colocam a situação paradoxal de não ser possível pensar em si mesmo sem o outro, sem o híbrido, que produz instabilidade de sentidos, sinto-me desafiado a analisar, a partir da política da diferença, as relações de poder na educação de surdos. O tema nasceu da insatisfação que tinha – e continuo tendo – quanto às representações colonialistas em relação aos surdos, em que as diferenças culturais, linguísticas e identitárias, dentre outras, têm sido, historicamente,

---

<sup>15</sup> Utilizo o termo “fronteiras de contato” na mesma perspectiva de Pratty (1999, p. 18), isto é, como sinônimo de fronteiras culturais, enfatizando as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais, pondo em questão como os sujeitos coloniais são constituídos nas e pelas relações entre colonizados e colonizadores.

produzidas a partir de oposições binárias – surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, visualidade/sonoridade etc. –, negando a complexidade que transita entre elas.

Sinto-me instigado a buscar outros discursos, assumir outras perspectivas, olhar por outros prismas, elaborar outras tramas textuais, que permitam outras tessituras que não se situam no campo das oposições binárias. É, portanto, em um campo híbrido que se insere a pesquisa, que tem como pano de fundo a localização política da diferença e cede o palco às tramas em que as relações de poder são engendradas. Os sujeitos da pesquisa, com suas performances, trouxeram para o palco, espaço de negociação, suas múltiplas perspectivas sobre a política da diferença. A idéia, a partir dessas performances, é trazer para o campo da visibilidade as relações assimétricas de poder que emergem de forma antagônica, contingencial e ambivalente na educação de surdos.

A pesquisa também se localiza num momento de transição da política de educação de surdos no Brasil (Quadros, 1997; Souza, 1998; Skliar, 1999), em que algumas mudanças acarretam riscos, desafios e incertezas. Essas mudanças já começaram a ser percebidas no final da década de 80 do século XX, quando os movimentos surdos articulam-se em nível nacional e criam a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), colocando no centro de suas reivindicações o reconhecimento político em ser surdo. Ao adotar essa estratégia política, a FENEIS<sup>16</sup> trouxe para o contexto social o debate

<sup>16</sup> No primeiro seminário nacional realizado em 2001 em Caxias do Sul intitulado “Surdos: um olhar sobre as práticas em educação”, a FENEIS – Regional do Rio Grande do Sul – discutiu um conjunto de ações para orientar as intervenções dos movimentos de resistência surda no contexto acadêmico. Durante o seminário, dentre outras coisas, definiu-se em linhas gerais a formação mínima do educador surdo. Segundo a FENEIS, o educador surdo deveria ter: “conhecimentos sobre aspectos legais e suas implicações na educação dos surdos; conhecimentos sobre as políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais; uma visão crítica da relação da educação dos surdos com a educação especial; um conhecimento da pedagogia da diferença e as formulações que esta traz para a identidade surda; conhecimentos de projetos políticos e projetos institucionais para a surdez; condições de distinguir modelos conceituais sobre os surdos e a surdez: modelos clínicos, antropológicos e da diferença; distinguir os discursos e práticas sobre a ‘deficiência auditiva’ na educação, discursos e práticas clínicas; discursos e práticas sociais; conhecer as implicações do

sobre as relações assimétricas de poder a partir da política da diferença. Em consonância com a política da FENEIS, algumas instituições emergiram como campos de resistência, caso da atual política da educação de surdos no IF-SC<sup>17</sup> e UFSC.<sup>18</sup>

Durante o processo de definição da pesquisa fui percebendo que a análise desse tema é de extrema complexidade por envolver questões referentes às diferenças identitárias, culturais e linguísticas dos surdos. Desse modo, tratar dessas diferenças exige entrar no cerne dos regimes de verdade que vêm, ao longo da história, produzindo representações colonizadoras (Skliar, 1999; Wrigley, 1996) sobre o surdo no contexto educacional brasileiro.

Uma possibilidade que se abriu para a discussão do tema foi justamente com os próprios intelectuais surdos que atualmente trabalham no IF-SC, UFSC e UFU – Universidade Federal de Uberlândia –, onde permanentemente, denunciam com outros intelectuais ouvintes, as assimetrias de poder no contexto educacional brasileiro.

É importante salientar que o sujeito surdo, nesta pesquisa, também é narrado como sujeito que se constitui em uma multiterritorialidade. Em seu sentido mais amplo, a multiterritorialidade está vinculada ao conceito de território em sua dupla dimensão: material e simbólica. A etimologia da palavra “território” aparece simultaneamente vinculada a *territorium* (terra) e a *terreo*, *territor*

---

*disability* e do estereótipo na educação dos surdos; conhecer as abordagens tradicionais do currículo na escolarização dos surdos: práticas e discursos atuais; ter uma introdução à Teoria Crítica do Currículo; conhecer sobre currículo e ideologia, linguagem, poder, cultura, política cultural; capacidade para elaborar uma proposta pedagógica e um currículo para a diferença surda. Se possivelmente as escolas tenham conselho pedagógico surdo; estabelecer uma possível posição em relação ao poder e conhecimento nas escolas para surdos (diretor, pedagogo...) para a atuação dos educadores surdos na educação e na escolarização dos surdos; propor um projeto: contato incondicional professor surdo/aluno surdo; conhecer as políticas de prevenção e acompanhamento da surdez”.

<sup>17</sup> Maiores Informações acessar a tese de doutorado de Paulo Cesar Machado “Diferença Cultural e educação Bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares” em: [http://www.ppgeufsc.com.br/lista\\_tese\\_di.php](http://www.ppgeufsc.com.br/lista_tese_di.php)

<sup>18</sup> A partir dos estudos surdos em educação, a UFSC, desde 2003, vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as atividades destaco os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras. Maiores informações: [www.libras.ufsc.br](http://www.libras.ufsc.br).

(terror, aterrorizar). Mesmo em seu sentido etimológico, o território tem uma dupla significação. O território pode ser visto como dominação da terra por aqueles que se apropriam pela força e como terror para aqueles que ficaram alijados da terra ou impedidos de entrar. Para Haesbaert (2004, p. 344) viver em vários territórios ao mesmo tempo é viver numa multiterritorialidade, “pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios”. Seguindo a lógica de Haesbaert, podemos dizer que os surdos e os ouvintes não vivem em um único território, estável, fixo e imutável, pois o que existe são múltiplos territórios, instáveis e mutáveis, cujas fronteiras têm múltiplas zonas de contato e estão em permanente movimento.

A partir da multiterritorialidade surda busquei uma brecha, uma fissura para investigar: *Como a política da diferença subverte as relações de poder na educação de surdos?* Ao aceitar esse desafio me coloco em um labirinto no qual “inúmeras são as alternativas de escolha e as trilhas a serem percorridas, estando assim todas as possibilidades em aberto, sendo viáveis todas as ousadias” (AZIBEIRO, 2002, p. 2).

## **2. (RE)ARTICULANDO LEITURAS QUE TRANSITAM ENTRE O “DESEJO” E O “PERIGO”**

Quando me aproximei dos discursos pós-coloniais percebi que os mesmos se inscreviam em narrativas cujas fronteiras espaciais, temporais e discursivas se entrecruzam, mesclam sujeitos de diversos cantos do mundo, sujeitos diaspóricos e que transitam entre o passado e o presente, construindo pontes entre espaços assimétricos, (re)articulando diferenças para alcançar outras margens, múltiplas e transitórias.

Hall (2003) nos diz que o pós-colonialismo seria uma tentativa de posicionamento político dentro de um campo aberto e flexível que é a situação pós-colonial, sendo uma de suas contribuições a atenção que

dá ao “fato de que a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais” (Ibid., p. 108). Também defende que “os binarismos políticos não estabilizam o campo do antagonismo político (se é que já o fizeram)” e que “as posições políticas não são fixas” (Ibid., p. 104). Para o autor, o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma dada sociedade ou época. A crítica pós-colonial “relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica, ou global, das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação” (Ibid., p. 109).

O discurso pós-colonial<sup>19</sup> não é uma forma de narrar períodos históricos. As lutas e os processos de descolonização seriam apenas um momento distinto que reverte fundamentalmente à configuração política do Estado e do poder. O pós-colonial seria um discurso que opera no limite de um saber em formação, não como um paradigma convencional, mas como um saber que transita entre uma lógica racional sucessiva e uma lógica desconstrutora. O discurso pós-colonial é uma resposta à necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo (HALL, 2003). Nas palavras de Souza (2004, p. 122), o discurso pós-colonial combate a “instauração de um mito de origem – a supremacia absoluta da raça colonizadora –” e coloca-se numa formação discursiva

---

<sup>19</sup> O debate dos estudos pós-coloniais, apresentado neste capítulo, não tem a intencionalidade de vencer a complexidade desse campo discursivo. A idéia é apresentar de forma geral os principais conceitos que nortearão o trabalho de pesquisa. Porém, tem-se a noção das críticas de autores, como: a) Shohat, que crítica a ambigüidade teórica e política dos estudos pós-coloniais. Segundo a autora, o pós-colonial obscurece as distinções nítidas entre colonizadores e colonizado; dissolve a política de resistência e funde histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante (HALL, 2003, p.102); b) McClintock questiona o conceito de pós-colonial “por sua linearidade e sua suspensão arrebatadora da história” e ao tentar superar os binarismos coloniais, a teoria recoloca outra grande oposição binária: colonial/pós-colonial (Id.) e c) Dirlik nos diz que o conceito pós-colonial “é uma celebração do chamado fim do colonialismo”; “é um discurso pós-estruturalista e pós-fundacionista empregado principalmente por intelectuais deslocados do Terceiro Mundo, que estão se dando bem em universidades americanas prestigiosas” e menosprezam a estruturação capitalista do mundo moderno (Ibid., p. 102 e 103).

em que a alteridade e o hibridismo são determinantes na construção da identidade do sujeito.

Para Bhabha (2005, p. 239), os discursos pós-coloniais surgem do “testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro de divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul”, tendo por objetivo intervir nos “discursos ideológicos da modernidade que tentam dar ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (grifo no original).

Os discursos pós-coloniais, segundo Bhabha, devem subverter a lógica da “normalidade hegemônica” – “a supremacia absoluta da raça colonizadora” –, e uma das estratégias possíveis está na circulação dos enunciados dos próprios sujeitos que vivem a situação pós-colonial. Sujeitos do antigo Terceiro Mundo, principalmente aqueles das ex-colônias da Inglaterra, França e Portugal ou, ainda, sujeitos metropolitanos frutos de diásporas sociais, filhos das chamadas “minorias” – imigrantes, negros, índios, surdos, homossexuais e famílias lideradas por mulheres.

Um exemplo de combate à “normalidade hegemônica” são os escritos de Edward Said (1935 – 2002). Em 1978, ao publicar o livro “Orientalismo – O Oriente como Invenção do Ocidente”, Said passa a se contrapor às representações européias, até então predominantes em relação ao “Oriente”. Ao retomar a história dos povos orientais e a forma como suas imagens foram construídas, Said mostra que a representação “ocidental” do que é o “Oriente” tem pouco a ver com as culturas e os povos que de fato viveram/vivem naqueles locais; eram/são mais uma busca de diferenciação e uma tentativa de justificação da supremacia do Ocidente sobre o Oriente. O discurso eurocêntrico é uma reprodução sistemática da distinção entre o centro do mundo – o Primeiro Mundo – e o seu resto, a periferia – África, Ásia e América Latina. Assim, as narrativas de poder colonialistas significam o

desprezo pela diferença, apresentando “o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2005, p. 111).

Bhabha (2005), em “A Outra Questão: O Estereótipo, a Discriminação e o Discurso Colonial”, amplia o debate sobre o discurso eurocêntrico/colonialista em relação ao “outro”. Para ele o discurso colonial depende “do conceito de ‘fixidez’ na construção ideológica da alteridade” (Ibid., p. 105) e é um aparato “que se apóia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas [...] Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos [...] que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente” (Ibid., p. 111).

Ao se colocar como uma representação direta da realidade, o discurso colonial lembra uma forma de narrativa em que os indivíduos estão agregados a um sistema de representação, um regime de verdade cuja norma é estabelecida pelo colonizador. Para fixar os indivíduos e minorias sociais em um território simbólico, o discurso colonial cria estereótipos a partir de uma suposta normalidade totalizadora, repudiando as “diferenças raciais/culturais/históricas”. Quando Bhabha (2005) diz que o discurso colonial “busca sua legitimação para suas estratégias” mediante a elaboração de conhecimentos estereotipados, “mas avaliados antiteticamente”, ele está se referindo à lógica binária do discurso colonial, pela qual o mundo é visto em termos opostos - centro/margem; colonizador/colonizado; oriente/ocidente - e nas questões específicas do surdo eu incluiria - ouvinte/surdo; língua oral/língua de sinais; oral/visual -, estabelecendo uma relação de dominância em que o primeiro termo sempre representa a norma.

As oposições binárias estão estruturalmente relacionadas uma à outra e, no discurso colonialista, há uma variação subjacente a partir de

um binarismo que pode se rearticular em qualquer contexto, de várias formas, como por exemplo: a partir do binário colonizador/colonizado, tem-se os seguintes binários subjacentes - branco/não branco; civilizado/primitivo; avançado/retardado; bom/diabólico; bonito/feio; humano/bestial - (ASHCROFT, 2005) que pela supremacia do discurso colonial faz circular enunciados que evidenciam o seu valor de verdade, isto é, o colonizador é branco, civilizado, avançado, bom, bonito e humano e o seu “outro” - o colonizado - é o seu oposto: preto, retardado, diabólico, feio e bestial. Portanto, a estratégia do discurso colonial é a de fixar enunciados que impeçam o surgimento de espaços intersticiais entre esses extremos: colonizado/colonizador. Porém, são esses espaços geralmente desconhecidos, invisíveis que podem propiciar o surgimento de algo novo, algo diferente.

Segundo Bhabha (2005), a resistência à lógica binária emerge nos espaços intersticiais, pois o discurso colonial que aparentemente a tudo ordena e regula simplesmente parece ter sucesso em sua dominação sobre o colonizado. O sucesso aparente do discurso colonial está marcado pela resistência dos colonizados. A autoridade colonial sabe que a suposta diferença é uma ficção que pode ser minada pela resistência da população colonizada. Entretanto, essa resistência é simultaneamente reconhecida e negada pelo colonizador. De forma significativa, há uma tensão permanente entre a ilusão da diferença imposta pelo discurso colonial e a resistência dos povos colonizados. O poder colonial é ansioso, e não consegue plenamente o que quer. Não existe uma situação estável entre colonizados e colonizadores. Essa ansiedade abre fissuras, brechas no discurso colonial, que pode ser explorada pelo colonizado. Por isso, Bhabha dá ênfase à ação dos “sentenciados da história”, evidenciando que o processo de significação “não se faz por si só num tempo e espaço abstratos; exige” a relação entre sujeitos que ocupam “um determinado tempo e um determinado

espaço” e estão articulados “com uma determinada dimensão social (o *locus* da enunciação)”.<sup>20</sup>

### **2.1. O *Locus* de Enunciação**

Para analisar a ação do colonizado no contexto colonial, Bhabha adotou a estratégia desconstrutivista de Derrida e a valorização do hibridismo como elemento constituinte da linguagem. Ao adotar essa direção, Bhabha se contrapõe à lógica binária tanto da literatura escrita dos colonizados (indianos) quanto dos colonizadores (ingleses), que procuravam representar em seus textos o sujeito colonial – colonizado ou colonizador – mais autêntico “do que fora antes retratado” (SOUZA, 2004, p. 114).

Para Bhabha, tal tendência de autenticidade é fruto de uma posição arraigada na visão linear, evolutiva e progressiva, que procura conectar fatos e eventos a partir de uma lógica de causa e efeito. Em termos de linguagem, essa perspectiva não capta “a descontinuidade e a diferença implícitas na lacuna entre o significante e o significado” (Ibid., p. 115). Bhabha menciona que o “real”, o “autêntico” não é algo recuperável mediante um retorno a uma suposta origem. Essa prática analítica que elimina “o conceito de uma realidade transcendental e não-mediada, abre uma fenda entre o significante e o significado”, não postulando uma representação de algo exterior, “mas sim, como um processo produtivo de significados, através do qual várias posições de sujeitos ideológicas e historicamente situadas podem ser estabelecidas, posições a partir das quais o significado é construído” (Id.). A construção do significado, nesse processo, se dá “numa dinâmica de referências e diferenças em relação a outros discursos ideológica e historicamente construídos (isto é, os discursos dos colonizados se

---

<sup>20</sup> Anotações do curso “Tradução Cultural e Identidades: Uma Leitura de Homi Bhabha” ministrado pelo professor Lynn Mario T. Menezes de Souza no segundo semestre de 2007 no Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina.

constroem no contexto dos discursos dos colonizadores e vice-versa)” (Ibid., p. 117).

Nesse sentido, em termos de representação não existe uma imagem mais autêntica do sujeito, pois ela é construída tanto pelo colonizado como pelo colonizador; o que existe é uma representação híbrida do sujeito. Essa representação contém traços “de outros discursos à sua volta num jogo de diferenças e referências que impossibilita a avaliação pura e simples de uma representação como sendo mais autêntica ou mais complexa que a outra” (Id.).

Segundo Bhabha (2005), essa busca pelas origens é um processo inócuo e infrutífero típico do realismo e do historicismo<sup>21</sup> que procuram “identificar um começo, um ponto de origem a partir do qual todo o passado de uma cultura pode ser visto como se fosse um processo linear” (Ibid., p. 118). Entretanto, ao adotar a estratégia desconstrutivista, Bhabha evidencia que o sujeito não mais autêntico, mas híbrido, pode ser representado a partir do seu próprio enunciado.<sup>22</sup> Bhabha se apóia no conceito sócio-histórico do signo bakhtiniano. Para ele, a conexão entre o significante e o significado se dá:

mediada por intérpretes ou usuários da linguagem sempre situados socialmente em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais, marcados por todas as variáveis existentes nesses contextos (classe social, sexo, faixa etária, origem geográfica etc.) [...] como tal, o signo

---

<sup>21</sup> Segundo Souza (2004, p. 115), no conluio entre o historicismo e o realismo “o tempo é visto como um processo linear, evolutivo e progressivo, conectando eventos numa lógica de causa e consequência, a realidade por sua vez passa a ser vista como uma totalidade coerente e ordenada [...] acredita-se que tanto esse tempo linear quanto essa totalidade real são representáveis de forma direta e não mediada [...] Em termos de linguagem [...] o signo é visto como unitário e dado (isto é, não construído), e a descontinuidade e a diferença implícitas na lacuna entre o significante e o significado passam despercebidas, resultando na aparente estabilidade e previsibilidade do significado”.

<sup>22</sup> “Enquanto a enunciação se refere ao contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual um determinado locutor ou usuário da linguagem está sempre localizado, o enunciado se refere à fala ou ao texto produzido por esse locutor nesse contexto. Nesse sentido, Bhabha compartilha uma visão sociodiscursiva da linguagem, em que, em vez de sistemas e falantes abstratos e idealizados, existem usuários e interlocutores sempre sócio-historicamente situados e contextualizados” (SOUZA, 2004, p. 118).

bakhtiniano é sempre material, produto de condições determinadas de produção e fruto do trabalho necessário da interpretação. Tal conceito de contexto e de condições sócio-históricas de produção e interpretação é chamado por Bhabha de *locus* de enunciação (SOUZA, 2004, p. 119).

Dessa forma, para compreender as diferenças surdas como sistemas de significação - arbitrários e instáveis -, torna-se indispensável compreender o *locus* de enunciação de quem está falando, porque, diferentemente dos discursos colonialistas prontos, homogêneos e fechados, os enunciados a partir do *locus* de enunciação está atravessado por contextos diversos que constituem qualquer sujeito - colonizado ou colonizador -, isto é, o *locus* de enunciação é o que Bhabha chama de espaço intersticial em que “toda gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos e culturais interagem e constituem o *hibridismo*” (Id.).

Por esse enfoque o enunciado não pode ser considerado fora do *locus* de enunciação, e para compreendê-lo é necessário entender que ele sempre acontece num processo dialógico. Segundo Bakhtin (1995), o enunciado procede de alguém e se destina a alguém, ao mesmo tempo que propõe uma réplica. O enunciado, por ser um ato de fala, é constituído de significação e de sentido e sua compreensão também só é possível na interação.

A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes. Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos lingüísticos (RECHDAN, 2003, p. 1).

Sendo assim, a interação passa a ser o meio mais significativo na produção do sentido. Conforme Bakhtin (1995, p. 129), o sentido do

enunciado “é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente o enunciado tomado em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um sentido”. O sentido é único, não renovável, individual, e expressa a situação histórica, cultural e ideológica no momento do enunciado. Portanto, o enunciado expressa sentidos diferentes em cada momento de interlocução. Não depende apenas dos aspectos linguísticos, mas também do *locus* de enunciação. Assim, no enunciado “o surdo é diferente do ouvinte” há tantos sentidos quanto os diversos contextos - *locus* de enunciação - em que eles aparecem.

O enunciado é produto da interação de sujeitos socialmente organizados, sendo o diálogo a sua forma mais importante. O diálogo transcende a comunicação verbal, permitindo todas as formas de comunicação, cuja emissão se orienta em função do interlocutor. A palavra é o produto da interação entre locutor e interlocutor; ela serve de expressão em relação ao outro, em relação à coletividade. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1995, p.113). É na interação, no processo relacional locutor e interlocutor que a fala, como língua, vive e evolui historicamente. Dessa forma, os enunciados só podem ser ressignificados no processo relacional - locutor e interlocutor.

No dizer de Bakhtin (1995, p. 121), o ato de fala “sempre cria algo que, antes dele, não existira, algo novo e irreproduzível [...] qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada [...] O dado se transfigura no criado”. Ao criar algo novo originado em alguma coisa dada, mesmo mantendo o dado, o enunciado visibiliza o *locus* de enunciação. É no discurso materializado no enunciado que se constroem as representações do sujeito - colonizado ou colonizador. Cada sujeito é o resultado da polifonia das muitas vozes sociais, mas, ao mesmo tempo, também é uma dessas vozes sociais, pois, como ensina Bakhtin

(1995, p. 46), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”.

## **2.2. Diferença, Identidade e Cultura**

O contexto pós-colonial é marcado pelo rompimento de barreiras simbólicas, tornando indispensável a criação de espaços, nichos para que o colonizado possa se articular e se fazer presente, utilizando as brechas do discurso colonial para colocar em circulação os seus discursos, sabendo, porém, das forças desiguais e irregulares de representação cultural e que o “outro” – o colonizador – não está morto, mas apenas “travestido” em outras linguagens. O que está em jogo não é a necessidade de reconhecimento do “outro” colonizado pelo colonizador, mas as relações de poder entre eles. Trata-se de uma relação política de criação de um espaço discursivo – de engajamento, de resistência ao poder colonial – para o “outro existir”. A intervenção, a partir desses espaços, propicia o constante embate entre colonizado e colonizador, em que o colonizado a partir principalmente de suas diferenças, elabora tanto estratégias políticas de ação no mundo quanto participa na definição dos limites éticos, culturais e sociais de sua relação com o colonizador. É atuando sobre as brechas do discurso colonial que o colonizado tenta elaborar seu projeto político de libertação.

Bhabha faz uma releitura da diferença cultural com base na resignificação do conceito de cultura, questionando a tradição liberal que procura construir discursos aparentemente consensuais, cujo foco está nas semelhanças e não nas diferenças entre colonizados e colonizadores. Para desconstruir esses discursos, Bhabha estabelece importantes distinções entre diferença e diversidade cultural:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico –, enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação

da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologias comparativas a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2005, p. 63 - grifos no original).

Bhabha problematiza o conceito de diversidade cultural no limite quando a reconhece como conteúdos e tradições colonialistas - “costumes culturais pré-dados” - que, segundo ele, dão início, inclusive, às noções liberais de multiculturalismo.<sup>23</sup> Para Bhabha (Id.), a diversidade cultural também é a representação de um discurso que pressupõe “a separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos”. A diversidade cultural, por esse viés, pressupõe uma identidade única e estável, em que o sujeito se constitui naturalmente pelas culturas. A diversidade, para ele, cristaliza, naturaliza e essencializa a identidade mediante discursos articulados em uma memória coletiva e em mitos de origem. Esse processo, também ignora os conflitos e as relações assimétricas de poder e de produção de significados. O conceito de diversidade cultural, por ser um conceito da cultura dominante, ao mesmo tempo que conduz à unidade e ao reconhecimento de conteúdos pré-existentes, também legitima normas etnocêntricas, a partir das quais as diferenças culturais são narradas, isto é, a cultura dominante narra a diferença como algo marcado por sua materialidade. Enquanto a diversidade articula o discurso da unidade e do reconhecimento de conteúdos pré-existentes e comuns, a diferença cultural é vista como uma forma de intervenção que

---

<sup>23</sup> Homi Bhabha em uma entrevista ao jornal “Arte na América”, questiona “a tradição liberal de tentar negociar uma proximidade juntamente com as minorias sobre a base do que eles têm em comum e que é consensual. Em meus escritos, eu argumento contra a noção de multiculturalismo em que você pode colocar harmoniosamente todas as culturas em um mosaico de pessoas. Você não pode juntar tradições culturais diferentes para produzir alguma nova totalidade cultural. A frase corrente da história social e econômica torna você ciente da diferença cultural não no nível de celebração da diversidade, mas também no ponto de conflito ou crise” (HUDDART, 2006, p. 124).

participa de uma lógica de subversão complementar semelhante às estratégias do discurso minoritário. A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de negado (BHABHA, 2005, p. 228).

A diferença expõe o desvio, o incomum, o indesejável como contraponto à norma estabelecida, forçando a abertura de espaços de negociação entre colonizado e colonizador. De acordo com Souza (2004, p. 128) Bhabha esclarece que essa forma de negociação permite o surgimento de espaços intersticiais que recusam as representações produzidas pela lógica binária. Nesse espaço de negociação, os colonizados “encontram suas vozes numa dialética que rejeita os valores de supremacia ou soberania culturais”. Ao resistir à supremacia cultural dominante, mediante a produção e circulação de significados que se engendram a partir da diferença, os colonizados passam a subverter as significações produzidas pelo colonizador, porque “é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação” (BHABHA, 2005, p. 64).

Skliar (1999), ancorado em Bhabha, sugere que as diferenças vão para além de uma concepção de diversidade cultural, porque a “diferença sempre faz diferença” e, como tal, constitui-se fundamentalmente como um fato político. Por serem diferenças políticas não perdem tão facilmente suas fronteiras; daí, como no caso dos surdos, as diferenças existem independentemente de serem aceitas ou não.

A partir dessa perspectiva de diferença é que passo a enunciar a compreensão que tenho de identidade, pois diferença e identidade são dois conceitos que se ligam, apesar de sua aparente oposição. As duas são resultados de enunciados, portanto, são constituídas por meio de

atos de fala, e como tais, estão sujeitas aos contextos em que são enunciadas. Ao dizer que diferença e identidade são resultados de atos de fala, estou dizendo que “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2005, p. 76). A intenção, neste momento, é evidenciar que a identidade, por ser um processo de significação, está sujeita à instabilidade da linguagem e, portanto, do próprio signo.

O signo, como traço, está no lugar de um referente, que pode ser um objeto concreto ou um significado, mas o signo nunca é a próprio objeto (o referente) ou o significado. Apesar de o referente e o significado não estarem presentes no signo, a linguagem nos leva a crer justamente o contrário, ou seja, tem-se a impressão de se encontrar no signo a presença do referente e do significado.

É a isso que Derrida chama de “metafísica da presença”. Essa “ilusão” é necessária para que o signo funcione como tal: afinal, o signo está no lugar de alguma outra coisa. Embora nunca plenamente realizada, a promessa da presença é parte integrante da idéia de signo. Em outras palavras, podemos dizer, com Derrida, que a plena presença (da “coisa”, do conceito) no signo é indefinidamente adiada. É também a impossibilidade dessa presença que obriga o signo a depender de um processo de diferenciação [...] (SILVA, 2005, pp. 78 e 79 - grifos no original).

A identidade, como processo de significação - na medida em que é representada por meio da linguagem -, também está sujeita à instabilidade do signo. O processo de presença sempre adiada e de diferenciação, por meio do qual a identidade é construída, gera a impossibilidade de a mesma ser estável, fixa. Portanto, a identidade está sempre em movimento, deslizando, atravessando fronteiras, frente à impossibilidade de se fixar, de se estabilizar no signo. Ela se constrói e se desloca na medida em que somos interpelados e, que, como sujeitos, assumimos diferentes posições e lugares.

Para Bhabha, o *locus* de enunciação, com seus múltiplos enunciados, alimenta o processo de construção de identidades híbridas. Segundo Souza (2004), Bhabha, a partir de Fanon, apresenta três aspectos do processo de construção da identidade em contextos coloniais: a) a construção da identidade se dá na relação colonizado/colonizador frente ao desejo do colonizado em ocupar o lugar do colonizador e do temor que o colonizador tem de perder seu lugar de privilégio; b) o espaço relacional marcado pela alteridade – ao mesmo tempo que o colonizado sonha em ocupar o lugar do colonizador, ele também não quer abrir mão de ocupar seu lugar de colonizado; c) o processo de identificação nunca se limita à afirmação de uma identidade preexistente e pressuposta.

Souza (2004, p. 121) afirma que, para Bhabha, colonizado e colonizador fazem uso de uma tática chamada mímica, a partir da qual se constrói uma imagem persuasiva de sujeito, com o objetivo de “apropriar-se e apoderar-se do Outro”. Dessa forma, a identidade, sob a perspectiva do hibridismo, não é estanque, sempre remete a uma imagem, uma espécie de máscara, um mito fundacional. Sob o ponto de vista psicanalítico, Bhabha trabalha essa questão a partir do conceito de fetiche, uma espécie de fantasia que afirma uma idéia de totalidade (em relação à identidade) e tenta camuflar a percepção da diferença, da ausência, criando o estereótipo no intuito de negar a multiplicidade e assegurar a pureza cultural.

Bhabha considera que a identidade é construída nas cisões, fissuras, travessias, negociações existentes e decorrentes do processo relacional. Portanto, para ele, a construção da identidade do colonizado e do colonizador se faz de forma inseparável. Ao enfatizar o processo relacional – mesmo que aconteça de forma agonística e antagonística – [...], Bhabha evidencia o “papel da alteridade e da relação (existir é existir para o Outro), como elementos constituintes da identidade”, [...] e “enfoca a questão da identidade híbrida nos dois tipos de sujeito dessa relação: colonizado e colonizador” (SOUZA, 2004, p. 121). Dito de

outra forma, para Bhabha a identidade sempre é híbrida, porque ela se constrói no espaço relacional, em que o sujeito é atravessado por toda uma “gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos e culturais” (Ibid., p. 119).

O autor, ao discutir a diferença cultural em tempos pós-coloniais ressignifica o conceito de cultura. No rastro das teorias críticas contemporâneas, Bhabha (2005, p. 240) sugere que é com os “sentenciados da história” que “aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento”. É das margens que as culturas não canônicas emergem. Elas nos forçam a “a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social” (Id.).

A cultura “produzida no ato de sobrevivência social” não pode ser considerada como um substantivo, estático e essencialista; mas como verbo, é ação, é movimento, e portanto, produtiva, dinâmica, aberta e em constante transformação. Segundo Bhabha, a cultura – como a identidade – sempre é híbrida, e por ser estratégia de sobrevivência social, é tanto transnacional como tradutória. É transnacional devido às histórias de deslocamento de povos escravizados, da migração do Terceiro Mundo para o Ocidente e do trânsito de refugiados, e é tradutória porque essas histórias de deslocamento forçam uma ressignificação dos “*símbolos* culturais tradicionais – como literatura, arte, música, ritual etc.” (SOUZA, 2004, p. 125). A partir de pessoas que emigraram para sempre de seu país, Hall (2005, p. 88) mostra como se dá essa cultura tradutória:

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares

pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular).

Para Bhabha, como toda cultura é híbrida, os “símbolos culturais tradicionais” também o são e precisam ser revisados. A idéia é desnudar os símbolos culturais tradicionais mostrando que esses símbolos não são nem transparentes e nem homogêneos, mas híbridos quando analisados em seu *locus* de enunciação. Tais símbolos precisam ser vistos como signos que se constituem de “formas diferentes na multiplicidade de contextos e sistemas de valores culturais que se acotovelam e se justapõem” (SOUZA, 2004, p. 125). A revisão, apesar de sua complexidade para revelar a natureza híbrida dos símbolos culturais tradicionais, torna-se indispensável para o processo libertário do colonizado, pois “o hibridismo [...] reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante [...]” (BHABHA, 2005, p. 165). A cultura passa a ser um espaço de luta pelo direito histórico e ético de significar, permitindo o surgimento de outras posições, portanto, passa a ser um espaço político que possibilita o surgimento de outras filiações culturais que não celebram a supremacia da cultura dominante.

O ato de revisar símbolos culturais tradicionais, segundo Bhabha, é um ato de tradução cultural, é um ato de viver nas fronteiras. Segundo Souza (2004, p.126), o ato de revisão cultural a partir das fronteiras “entre línguas, territórios, comunidades [...] leva ainda à construção de valores éticos e estéticos que não pertencem a nenhuma cultura específica; são valores que surgem a partir da experiência dessa ‘travessia’ por entre os espaços culturais intersticiais”. Nas próprias palavras de Bhabha (*apud* SOUZA, p. 127 e 128):

A tradução cultural não é simplesmente uma apropriação ou adaptação; trata-se de um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de

referência, suas normas e seus valores, a partir de e abandonando suas regras habituais e naturalizadas de transformação. A ambivalência e o antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a “diferença do outro” revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos; demonstra também a inadequação das “estruturas de sentimento” (como diria Raymond Williams) pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa forma “naturais” para nós, parte de uma paisagem nacional (grifos no original).

A tradução cultural, para Bhabha, por ser um processo de ressignificação em que os “sistemas de referência” – normas e valores – da cultura tradicional são revisados não mais pelas “regras habituais e naturalizadas”, mas a partir do *locus* de enunciação – onde se dá a produção irregular e assimétrica de significação entre colonizados e colonizadores – implica o surgimento de uma filiação “intersticial que recusa o binarismo da representação costumeira do antagonismo social” (SOUZA, 2004, p. 128).

### **3. (IM)PROVÁVEIS CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO: RISCOS E DESAFIOS**

Durante a pesquisa dialoguei com alguns autores (Bhabha, Foucault, Bakhtin, Hall, Said, Quadros, Perlin, Skliar, Strobel entre outros) e suas teorizações como referências conceituais que me propiciaram lançar outros olhares, estabelecer outras relações, buscar outros aportes de análise a que antes não tinha acesso. Quando lancei-me à tarefa de definir os (im)prováveis caminhos de investigação senti uma inquietude em relação ao novo, ao desconhecido, frente aos riscos e desafios que corria em transitar por caminhos híbridos, instáveis e mutáveis.

No intuito de compreender como a política da diferença subverte as relações de poder na educação de surdos, trouxe para o campo de análise as narrativas de intelectuais surdos como falas sociais que se

defrontassem, se entrecocassem e que pudessem manifestar diferentes pontos de vistas sobre o papel desses intelectuais nos dias de hoje.

### **3.1. Narrativas Surdas**

O livro “O Surdo na América: Vozes de uma Cultura”, de Padden e Humphries (1996), narra histórias incomuns e inesperadas sobre a vida cultural dos surdos. As narrativas surdas contidas nesse livro transitam por temas complexos - aprendendo a ser surdo, imagens do ser, vivendo no mundo dos outros, o significado do som etc. -, problematizando e tornando visíveis principalmente as diferenças surdas. Entretanto, na minha compreensão, o fascínio do livro está na forma como os autores narram as histórias sobre si (os surdos) e sobre os outros (os ouvintes). A abertura do livro já mostra o “jeito surdo” de dizer as coisas: Padden “nasceu surda numa família de Surdos. Seus pais e seu irmão mais velhos são surdos”. [...] Humphries, “em contraste, tornou-se surdo quando criança e não encontrou outras pessoas Surdas até entrar numa escola para estudantes Surdos” (PADDEN e HUMPHRIES, 1996, p.1).

Desde 1991, quando comecei a trabalhar com a educação de surdos no IF-SC, tenho percebido esse jeito de ser surdo que se aproxima da forma como Padden e Humphries retratam em seu livro. Os surdos, quando solicitados a falar sobre algum tema, geralmente começam a falar a partir de sua história de vida - nostalgias, dramas pessoais, aflições, conquistas, alegrias etc. - para depois entrarem no tema propriamente dito. À primeira vista, parece que essas histórias não têm nada a ver com o assunto e muitas vezes parece que os surdos estão se desviando do tema. Entretanto, a compreensão que tenho é de que as narrativas são uma forte peculiaridade das culturas surdas. Quando relatam longas e complexas histórias, os surdos estão

construindo sua identidade, à medida que se reconhecem nas histórias que contam. Segundo Larrosa (1996, p. 462), “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos, as que nos contamos”. Ao narrar, o surdo se torna visível para si e para o outro e as suas experiências de vida passam a ser compartilhadas. Isto é, as narrativas não são apenas o produto de uma experiência individual, mas são construídas na interação com o outro. As histórias que contam sobre suas vidas representam a expressão de uma experiência que foi sendo construída nas interações sociais, nas análises compartilhadas sobre os acontecimentos vividos e nas versões reelaboradas desses acontecimentos.

Ao adotar as narrativas como processo relacional, os surdos colocam em circulação um conjunto de enunciados sobre a sua vida que pode transformar o seu presente. As experiências que ouvimos e narramos têm o potencial de desestabilizar, atualizar e fazer emergir indagações sobre nós mesmos, tensionando sentidos e certezas que guardamos. Portanto, as narrativas que ouvimos e narramos cotidianamente ressignificam as experiências passadas, a partir do ponto de vista do presente. Ao narrar um acontecimento que aconteceu no passado, o sujeito o faz à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros significados que foram posteriormente estabelecidos. Isto é, ele narra o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada. As narrativas, por esse ponto de vista, são processos permanentes de ressignificação.

Para McLaren (1997), as narrativas têm o papel de recusar a adoção de uma única perspectiva relacionada à dominação cultural; o autor sugere aos educadores aprenderem a representar-se através de zonas fronteiriças, “na qual as narrativas que construírem para si em relação ao outro sejam, com efeito, desterritorializadas política, cultural e lingüisticamente, de modo que os sentidos metafóricos, através dos quais a subjetividade se torna construída, falhem em dominar o outro” (p. 197). Se McLaren traz a narrativa na perspectiva de recusar a

dominação cultural, Arfuch (2005) nos brinda com uma concepção de narrativa que abandona a noção de sujeito essencial e único para considerá-lo efeito de uma produção nunca acabada, aberta à temporalidade e à contingência. Para ela, o sujeito se constitui na e pela linguagem, no entrecruzamento de diferentes discursos e de forma relacional. Portanto, falar de narrativas é falar de atos de falas, é falar de discurso que produz, organiza e confere estabilidade às práticas culturais, bem como produz e governa sujeitos.

Como gênero do discurso, as narrativas podem contribuir para o empoderamento dos sujeitos colonizados quando o poder do qual nos queremos apoderar não é usado no sentido de repressão, de lei, de caráter punitivo, mas como um poder produtivo e positivo. Para Foucault, onde existem relações de poder, não há apenas produção de saber, também há possibilidades de resistências. A resistência é tão criativa, tão dinâmica, tão produtiva quanto o poder, e assim como ele, vem de “baixo” e se espraia estrategicamente por todo o tecido social. O que estou dizendo é que o conceito de poder desenvolvido por Foucault não se limita a sua forma de assujeitamento mediante o poder disciplinar e ao biopoder.<sup>24</sup> Há um núcleo comum entre essas duas categorias que permite identificar outros efeitos do poder – efeitos de lutas, de resistências. Segundo Pogresbinschi (2004, p. 2), “trata-se de um núcleo teórico-conceitual que, ao afastar o poder da idéia de repressão e de lei, o torna emancipatório, libertador. Trata-se, afinal, de um conceito de poder como produtividade, como positividade”. Segundo a autora, o núcleo comum entre os conceitos de poder disciplinar e de biopoder é a permanência em ambos do poder/saber, da idéia de poder como produtor de saber. A posição que se sustenta é que o poder “não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1985, p. 8).

---

<sup>24</sup> O conceito de poder disciplinar e biopoder serão apresentados no segundo capítulo, quando discutirei os significados do papel do intelectual nos dias de hoje.

Segundo Foucault (1986, p. 56), os discursos são feitos de signos, mas não se reduzem a ele; os discursos não são um conjunto de signos que espelham o mundo; eles não imitam nem reduplicam as coisas. Portanto, não podemos tratar “os discursos como um conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala”. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases. É na linguagem que as “coisas” passam a existir de modo significativo, em contextos históricos e culturais específicos. Porém, isso não implica dizer que as “coisas” não têm materialidade, ou não existam fora da linguagem. Esse “*mais*”, para Foucault, supõe um discurso que não pode ser entendido como um fenômeno desconectado de uma rede conceitual que lhe é própria. Portanto, todo e qualquer discurso não é um elemento neutro ou transparente, mas um dos lugares onde se exercem poderes. O discurso, como um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva, não manifesta apenas a vontade ou o desejo de quem fala, mas é, em si, objeto desse desejo, pois ele constrói, define, situa, nomeia e assim concretiza uma vontade de poder. É por essa razão que o autor afirma que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1986, p. 10).

### **3.2. Corpus de Análise e Planejamento dos Encontros**

Ao trazer as narrativas surdas para constituírem o *corpus* de análise, trago o testemunho e os discursos de educadores surdos como intelectuais, além de convergir como o pensamento de Bhabha (2005, p. 240), quando sugere que é com os “sentenciados da história que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento”. As

narrativas surdas foram o suporte que me permitiu verificar como a política da diferença subverte as relações de poder na educação de surdos.

Para obter o *corpus* de análise criamos um grupo de reflexão envolvendo o pesquisador e seis intelectuais surdos,<sup>25</sup> sendo todos filhos de pais ouvintes. Ao adotar uma orientação dialógica<sup>26</sup> durante as conversas entre pesquisador/pesquisados, tinha a intencionalidade de propiciar um espaço de interação entre os intelectuais surdos no qual suas vivências pudessem ser narradas sem seguir a lógica de que “um fala e o outro escuta” (ARFUCH, 2005). Na realidade, todos falam todo o tempo com suas vozes interiores – quando alguém fala o outro fica pensando, avaliando, recordando etc. O ato de narrar é um exercício permanente de tradução de si e do outro.

A pesquisa de campo com o grupo de reflexão foi dividida em três encontros. No primeiro encontro discutimos o tema, o problema, o objetivo, a concepção e os (im)prováveis caminhos investigativos da pesquisa. Nesse encontro ficou acertado que todas as narrativas seriam filmadas e traduzidas para a língua portuguesa; após a tradução, cada sujeito do grupo leria o texto e faria as observações quanto à tradução e, se necessário, incluiria e/ou excluiria falas no intuito de garantir a coerência e a coesão textual. Além disso, após a elaboração da análise e escrita de cada capítulo, o pesquisador deveria enviá-lo aos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>25</sup> O grupo foi composto por uma doutora em educação, quatro mestres em educação (três mulheres e um homem) e um educador graduado da área de geografia. Dos seis educadores, cinco deles foram educadores do IF-SC.

<sup>26</sup> Na esteira de Bakhtin, Fiorini (2006, pp. 18 e 19) nos diz que “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”, e as relações entre locutor e interlocutor “não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são relações de sentido que se estabelecem entre os dois”.

O segundo encontro teve por objetivo refletir sobre o papel do educador surdo como intelectual. Para iniciar a conversa nesse encontro foi apresentado um pequeno texto mostrando a complexidade em ser um intelectual surdo em um país, no caso o Brasil, cujas línguas e culturas são marcadas essencialmente pelo som e não pela visualidade, como é o caso dos surdos.

O último encontro aprofundou alguns temas abordados durante o segundo encontro, tais como o engajamento do intelectual surdo, a diferença surda, a importância da divulgação das produções surdas, os significados de povo e estrangeiro etc.

### **3.3. Análise das Narrativas**

Para analisar as narrativas dos intelectuais surdos recorri a uma estratégia que permitisse romper com os velhos dualismos da educação de surdos. Das narrativas surdas foram surgindo linhas que se entrecruzavam, formando nós e dando sustentação aos enlaçamentos que iam ocorrendo durante a pesquisa. Percebendo essas conexões em trânsito, essas tessituras contingenciais, essas negociações complexas em andamento me aproximei de uma ferramenta de análise, denominada por Bhabha, Hall e outros autores de articulação.

A articulação, como estratégia de análise, produz uma energia capaz de problematizar as relações de poder entre surdos e ouvintes sem se fixar em tipologias binárias. Na articulação o enunciado não se fixa em um dos pólos. Segundo Bhabha (2005), a articulação se dá em espaços que superam as posições fixas de sistemas e critérios de valores antagônicos. Esses espaços são politicamente inovadores por passarem “além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais” e focalizarem “aqueles momentos e processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2005, p. 20). Assim, o que está em debate não é a inversão de posições entre colonizado e colonizador, mas sim local de relacionamentos, de interações, em que o

“além” é “um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás” (Ibid., p.19). Os espaços de articulação são denominados por Bhabha de “entre-lugares”. Ao contrário de se afirmarem como terrenos fixados de meras absorções através de forças imperativas de uma cultura dominante em relação a outras ditas periféricas, com a clara intenção do alargamento de suas fronteiras de dominação e poder, são na realidade fluxos privilegiados de interações. Assim, os “entre-lugares” se configuraram não como meros espaços de dominação, mas como terrenos de trocas, em que os signos de valores culturais podem ser negociados.

Para Hall (1996), a articulação assume outros contornos. Por um lado, pode ser pensada como uma estratégia teórica e política que possibilita estabelecer conexões, criar redes que enlaçam narrativas de maneiras diferentes daquelas que seguem a lógica do discurso colonial. As articulações, ao mesmo tempo que podem aproximar termos aparentemente díspares, produzir ligações contingentes também desarticulam e desestabilizam a fixidez das narrativas colonizadoras que foram apreendidas como naturais. Por outro lado, o uso da articulação “é uma união que não é necessária, determinada, absoluta e essencial para sempre jamais. Tem que se perguntar sob que circunstâncias pode ser produzida ou forjada uma relação” (Ibid., p. 135). Wortmann (2005, p. 177), seguindo as trilhas de Hall, nos diz que o “uso da articulação traz um quadro de promessas e de perguntas sem garantias. [...] É preciso sempre perguntar em que circunstância a *articulação* pode ser forjada ou feita” (grifo no original).

Para Dauder e Bachiler (2002),<sup>27</sup> a articulação pode ser pensada como “filtros ópticos marcadamente situados e conscientemente políticos cujas lentes” nos permitem ver coisas “que escapam à rigidez do olhar dualista”. Entretanto, é no desdobramento da complexidade que transita entre os pólos de uma conexão, como, por exemplo, surdo/ouvinte, que a articulação enfrenta de forma simultânea a sua maior virtude e a sua maior dificuldade. Nas palavras das autoras:

Se por um lado as descentralizações que possibilitam a articulação podem tender a fazer versões rizomáticas de dispersão infinita, por outro, e nesse mesmo exercício de ampliação das conexões, se pode cair em uma certa tentação de totalidade que nos faz esquecer a parcialidade e a situação de que partimos (DAUDER e BACHILER, 2002, p. 18).

Dauder e Bachiler (2002) também mencionam que a articulação procura estabelecer “geometrias possíveis”, em que falar de pólos – natureza/cultura, texto/contexto, forma/conteúdo, discurso/materialidade – não tenha sentido.

Wortmann (2005) apresenta a noção de articulação a partir de três níveis: o epistemológico, o político e o estratégico. Segundo a autora, no nível epistemológico a articulação está relacionada a uma forma de pensar o conhecimento que temos das coisas “como um jogo de correspondências e contradições, ou como fragmentos constituintes daquilo que nós consideramos serem as suas unidades” (Ibid., p. 178). A articulação no nível político coloca em foco as relações de poder advindas das interações entre colonizado e colonizador. A partir de

---

<sup>27</sup> Segundo as autoras, a noção de articulação surgiu na possibilidade de problematizar algumas questões vinculadas ao discurso marxista e do feminismo no início dos anos setenta do século passado. No “caso de uma certa corrente do pensamento marxista se tratava de um esforço para escapar tanto dos reducionismos economicistas como dos essencialismos de classe”. No caso do feminismo foi justamente a incapacidade do marxismo em abordar questões vinculadas à opressão das mulheres. As feministas “consideravam inaceitável deixar a opressão patriarcal a um segundo plano de luta”. Para elas, era “insuficiente considerar que uma vez derrotado o modo de produção capitalista a opressão patriarcal desapareceria” (DAUDER e BACHILER, 2002, p. 2).

Dauder e Bachiler, Wortmann (Id.) nos diz que as políticas de articulação “funcionam no sentido de problematizar silenciamentos e essencialismos que têm atuado na configuração de movimentos” sociais, assim como de “etnias, sexo, raças, etc.” (Ibid., p. 179). E, por último, a articulação em um nível estratégico: nele a articulação se configura como intervenção “no interior de uma particular formação, conjuntura ou contexto social” (p.179).

Nesse sentido, procurei realizar a análise, sempre que possível, a partir dos três níveis de articulação proposto por Wortmann (2005), mas priorizando o político, de tal forma que as tessituras textuais entrelaçassem simultaneamente as proposições teóricas da crítica pós-colonial e de suas ramificações com os discursos pós-estruturalistas com os fragmentos das narrativas surdas que defini em três eixos temáticos: o intelectual surdo e sua estrangeiridade, o intelectual surdo e suas intervenções políticas e o intelectual surdo e seus saberes linguísticos.

É importante salientar que a análise das narrativas surdas teve como foco condutor as estratégias políticas que os intelectuais surdos adotam para se posicionarem, a partir de suas diferenças, em determinados *loci* de enunciações. Sendo assim, as narrativas surdas também são vistas como práticas sociais que constituem sujeitos em determinados espaços e cujas relações de poder, de acordo com Foucault (1985, p. 231), devem servir “para criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos”.

## CAPÍTULO II

---

### “FRONTEIRAS DE CONTATO”: UM LUGAR (IM)POSSÍVEL DE SE HABITAR?

---



Laurent Clerc (1787 - 1851) educador surdo francês responsável pela criação da primeira escola para surdos no continente americano ([American School for the Deaf](#), fundada em 15 de abril de 1817 em Hartford, Connecticut).

Então teve início o tempo do exílio, a busca infindável de justificativas, a nostalgia difusa, as questões mais dolorosas, mais devastadoras, as questões do coração que pergunta a si próprio: onde poderei sentir-me em casa?

**Albert Camus**

## 1. ESTEREÓTIPO: UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVA DO PODER COLONIAL?

Em “A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo”, Bhabha (2005) explora as formas como o estereótipo dá sustentação ao discurso colonial, criando representações supostamente estáveis e naturais em relação ao colonizado para manter as relações assimétricas de poder. Contudo, essa estabilidade não é tão segura como parece, porque a estereotipia é uma representação simplificada de uma dada realidade. Para debater esse tema, apresento, inicialmente algumas narrativas surdas sobre as estereotipias em relação aos intelectuais surdos.

---

### FRAGMENTOS

**Narradora 1:** *Nós temos a nossa auto-estima, o fato de sermos intelectuais surdos nos deixa muito alegres [...]. Eu acho isso muito engraçado. Às vezes as pessoas falam: Gente! Olha só, ela conseguiu passar num concurso. Mas, ainda não sou vista como educadora. [...] Parece que eu, como surda, tenho que me superar permanentemente [...]. Isso me parece tão estranho. Será que por ser surda eu sempre tenho que fazer mais, mais, para provar para a sociedade que eu sou capaz? [...] no fundo ainda existe o estereótipo de que nós não somos capazes. Isso é muito estranho.*

**Narrador 3:** *Quando eu vou ao supermercado, no banco, nas lojas, as pessoas olham e eu digo que quero fazer um cadastro. Então, a pessoa pergunta: Qual é a sua atividade profissional? Eu repondo: Sou professor. Ela me diz: Não! Professor não. Como você ensina? Você ensina ouvintes? Então, eu repondo: Eu ensino os surdos. E a outra pessoa fala: Nossa, que estranho, eu não sabia que surdo podia ser professor.*

**Narradora 4:** *Na hora do intervalo, no café, uma professora abriu a porta e eu estava junto com a intérprete conversando, uma conversa informal. Teve uma mulher que perguntou para a intérprete: A [...] sabe ler? E a intérprete interpretou para mim. E aí eu respondi: Se eu não soubesse português teria passado no mestrado? Os ouvintes ainda estranham em ver os surdos dentro das universidades, é como se não pudéssemos estar nesse ambiente.*

**Narradora 4:** *A professora [...] me informou sobre a possibilidade de ministrar um curso na [...] e eu fiquei muito alegre com essa possibilidade, mas tem uma coisa muito engraçada em relação a esse curso. [...] a professora mandou um e-mail comunicando que eu poderia ministrar o curso e em seguida eles me repassaram os objetivos, a ementa etc., todas as informações sobre o curso. A partir dessas informações organizei a proposta e no final dela eu coloquei que precisava de um intérprete por ser surda e o grupo que eu iria trabalhar era de ouvintes. Imediatamente eles ligaram para a professora [...]. Eles disseram: Você não avisou que a pessoa indicada para ministrar o curso era surda. Então a [...] falou: Sim, ela é surda, mas não há mal nenhum. A [...] é doutoranda na UFSC. Esse exemplo demonstra que, por ser surda, eu não tinha competência para ministrar o curso. As pessoas ainda estão presas à lógica da deficiência. A deficiência é um estereótipo que está preso nas pessoas. Mesmo que o profissional surdo seja mestre ou doutor ele ainda é visto como incapaz. Ele não pode ser todas essas coisas porque ele está marcado pela estereotipia e essa estereotipia é deprimente.*

**Narradora 4:** *Esses estereótipos precisam ser apagados, nós temos que criar muitas estratégias para acabar com isso. Ao fazermos o mestrado e o doutorado já estamos apagando esses estereótipos. Porém, vai levar décadas para que a nossa produção acadêmica seja respeitada. Nós estamos plantando coisas que não trazem uma mudança rápida. Isso demora muito tempo.*

**Narradora 4:** *Outra estratégia é pegar o próprio discurso daqueles ouvintes que enunciam: “você não pode”; “você é incapaz”. Quando se pega esses enunciados e se intervém no discurso do ouvinte é muito interessante, porque a gente traz outros enunciados, como, por exemplo, o da diferença surda, que é um enunciado pouco conhecido pelos ouvintes.*

**Narradora 5:** *Num outro dia eu estava em casa lendo o livro “Estudos surdos II”, que tinha um artigo que eu escrevi. Então mostrei para minha família e minha mãe disse: Nossa minha filha escreveu um artigo num livro! Nesse momento uma outra pessoa fez o seguinte comentário: Que estranho, foi você mesmo que escreveu isso? E eu respondi: Sim, eu escrevi, depois passou por uma revisão de português. E a pessoa me disse: Essas idéias que estão escritas nesse artigo são suas? E aí eu perguntei: O que você está pensando a respeito de mim? Essa pessoa não respondeu, mas também nem precisou. A expressão do rosto disse tudo.*

---

Dentre os fragmentos os enunciados “Gente! Olha só, ela conseguiu passar num concurso”; “Que estranho, foi você mesmo que escreveu isso?”; “A [...] sabe ler?”; “Ela me diz: Não! Professor não. Como você ensina?”; “Você não tinha nos comunicado que a pessoa indicada para ministrar o curso era surda” demonstram a fixidez e o poder de imobilização que o discurso colonial constrói em relação ao intelectual surdo.

O discurso colonial descrito anteriormente fixa o intelectual surdo em uma suposta incapacidade, definindo aquilo que eles podem ser. Esse discurso contribui para manter o controle, nomeando, descrevendo e localizando o intelectual surdo em um espaço fixo, sob a mira do olhar panóptico.<sup>28</sup> Segundo Skliar (2003, p.17), o outro “é um outro que nós não queremos ser [...] mas que utilizamos para fazer a nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro”. O discurso colonial, ao posicionar o surdo como um sujeito incapaz, nega-lhe o direito de significar, de produzir outros sentidos, que não sejam aqueles já fixados pelo discurso colonial.

Em seus estudos sobre os mestiços, no exercício de entrelaçar suas vozes, Martins (2006, p. 115) traz o estudo de Dufays (1994) que caracteriza o estereótipo, reafirmando a discussão em foco a partir de cinco traços distintos:

- a) *A freqüência*: um estereótipo é uma estrutura que se reitera, difundindo-se amplamente no discurso da sociedade;
- b) *A fixidez*: em virtude do seu caráter iterativo, a associação dos termos do estereótipo sofre um processo de fossilização, formando um pensamento monolítico. A combinação sintagmática que o caracteriza na sua formação de origem torna-se um constituinte do eixo paradigmático;
- c) *A ausência de origem identificável*: a impossibilidade de conferir uma procedência enunciativa distingue o estereótipo da citação e é nesse sentido que Barthes lhe atribui o adjetivo de clandestino;

---

<sup>28</sup> O significado de “olhar panóptico” será abordado no terceiro capítulo, quanto discutirei a circulação dos saberes surdos como estratégia de desautorização do discurso colonial.

d) *A imposição na memória coletiva*: ao inscrever-se por várias gerações ou até durante séculos na memória cultural, o estereótipo ganha caráter imutável e duradouro;

e) *A condensação redutora*: o estereótipo constitui a síntese simplificada de uma realidade complexa.

Bhabha (2005, p. 117) exemplifica essa situação: “nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...”. Mas um mesmo estereótipo pode produzir tanto reconhecimento quanto estranhamento. Por exemplo, dependendo do *locus* de enunciação, o enunciado: “*Gente! Olha só, ela conseguiu passar num concurso*” pode significar uma conquista como resultado de uma árdua luta de acesso ao conhecimento em um determinado campo profissional, mas também pode significar um estranhamento sobre a sua competência profissional, por exemplo, no seio familiar. Nas palavras da **Narradora 1** “*Parece que eu, como surda, tenho que me superar permanentemente [...]. Isso me parece tão estranho. Será que por ser surda eu sempre tenho que fazer mais, mais, para provar para a sociedade que eu sou capaz?*” O estranhamento demonstra a força do estereótipo, contribuindo na definição acerca de que papéis o surdo pode assumir no contexto social. Porém, o próprio estereótipo pode ser fonte de negociação de sentidos, porque ele mesmo não é algo tão imutável ou unilateral como se imagina.

Bhabha (2005) propõe que se faça uma leitura criteriosa em relação aos modos de narrar e aos processos de subjetivação que se dão mediante estratégias discursivas como os estereótipos. Para ele, é necessário examinar os estereótipos em sua eficácia, justamente no repertório de sentidos que põem em funcionamento e nas posições de sujeito que produzem. O estereótipo “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (Ibid., p. 105).

A leitura de Bhabha (2005) sobre o estereótipo se pauta na ambivalência e no fetichismo. A ambivalência refere-se ao caráter

daquilo que apresenta dois aspectos ou dois valores, e que experimenta simultaneamente, por exemplo, o sentimento de atração e repulsão por um objeto, pessoa ou ação. O estereótipo se constitui ambivalente por ser uma forma de conhecimento e identificação que segue oscilante e que experimenta ao mesmo tempo, numa determinada situação, movimento ora para um lado, ora para outro.

O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais (Ibid., p. 126).

O estereótipo é um modo ambivalente de produção de saber e é essa ambivalência que lhe confere validade e assegura possibilidades de iteração em diferentes conjunturas históricas e discursivas, bem como produz estratégias de individuação e marginalização. A ambivalência do estereótipo, segundo Bhabha, deve-se ao movimento “que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade que a presença do outro mobiliza e, ao mesmo tempo, a ansiedade e o medo que sua existência faz emergir” (SILVA, 2006, p. 51).

O estereótipo também é um modo de representação fetichista. O fetichismo, no campo do discurso, representa “o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição (mascarando a ausência e a diferença) e a metonímia (que registra contiguamente a falta percebida)” (BHABHA, 2005, p. 116). A metáfora diz respeito ao emprego de uma palavra ou expressão no sentido figurado, uma transferência de uma palavra para um âmbito que não é o do objeto que ela designa. No fetichismo a metáfora é uma substituição que mascara tanto a ausência quanto a diferença. O fetiche metafórico provoca a negação do sujeito em prol da metáfora que dele é feita: por exemplo, o negro é tão “inocente quanto uma criança”. O estereótipo faz com que o outro seja visto metaforicamente. Enquanto isso, a metonímia consiste em nomear um

objeto por palavra designativa de outro objeto que tem com o primeiro uma relação. O fetiche metonímico registra a falta: por exemplo, no caso do surdo, o ponto relevante não é o surdo como sujeito, mas sim a surdez.

A noção de estereótipo, para a sociologia, está vinculada à fórmula simplificada como certos grupos culturais são descritos; para Bhabha (2005, p. 117), o estereótipo “não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação”.

Ao confrontar, na literatura escrita do colonizado e na do colonizador, as formas de representação que buscam ser a mais fiel, a mais autêntica, a mais verdadeira descrição do sujeito colonial, Bhabha busca compreender porque esses escritos fixam, congelam e imobilizam as representações em relação aos sujeitos coloniais. Investigando as relações de poder em jogo nesse confronto, Bhabha traz o “hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e portanto da representação” (SOUZA, 2004, p. 114), rejeitando assim o discurso de muitos escritores pós-coloniais que procuravam retratar o sujeito colonial de forma “mais autêntica do que fora antes retratado na literatura da cultura colonizadora” (Id.). Para ele, essa forma de representação é oriunda da combinação do historicismo com o realismo. Mediante essa junção, o tempo é visto como um processo linear, evolutivo e progressivo, conectando eventos numa lógica de causa e efeito, cuja realidade pode ser vista como uma totalidade coerente e ordenada. Além disso, tanto esse tempo linear quanto essa totalidade real são representáveis de forma direta e não mediada por contextos sociais e históricos.

Por outro lado, Silva (2006, p. 57) nos diz que o realismo procura refletir mimeticamente a realidade, isto é, a representação é supostamente uma forma transparente da realidade. Por ser uma forma direta e não mediada, o realismo nos força a ver a representação tão

somente como produto fixo, acabado e imóvel, isto é, “as convenções, os códigos, os artifícios de construção utilizados pelo realismo têm a função de cerrar o jogo da significação”. Por esse fechamento do signo, que em termos da linguagem é visto como unitário e dado, portanto independente do contexto social, histórico e cultural, o estereótipo enquanto uma representação da realidade funciona como um dispositivo de economia semiótica quando busca conhecer o outro.

No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro, sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. De um lado a existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo. De outro, esse conhecimento é restringido por uma economia semiótica, na qual a lei é a minimização do investimento afetivo e epistemológico. Nessa economia, o outro, como objeto do conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado (Ibid., p. 51).

Bhabha (2005) destaca o processo de subjetivação daqueles que narram e dos que são narrados por estereótipos. Se examinássemos os discursos coloniais sobre um determinado surdo, mediante a análise do autor, diríamos que o posicionamento possível para esse surdo é, por exemplo, admitir como verdadeiros os discursos estereotipados e se identificar com a suposta positividade do “ouvinte”. Nesse caso, o surdo recusaria práticas de significação que o posicionassem como integrante de uma “identidade surda” e se aproximaria tanto, quanto possível, daquelas práticas que confirmam sua possível capacidade de ouvir. É esse modelo estereotipado de surdo que ainda prevalece, segundo as narrativas dos intelectuais surdos, na educação, na família e no trabalho. *“As pessoas ainda estão presas à lógica da deficiência. A deficiência é um estereótipo que está preso nas pessoas. Mesmo que o profissional surdo seja mestre ou doutor, ele ainda é visto como incapaz” (Narradora 4) .*

A produção de estereótipos como estratégia do discurso colonial é central na representação da diferença ao posicionar os extremos: o normal ao desejável e o anormal ao indesejável. O estereótipo, desse modo, participa da manutenção da ordem social quando estabelece o que é e que não é normal. Como já mencionei no primeiro capítulo, nessa relação assimétrica de poder aqueles que ocupam a primeira posição definem as regras a partir das quais se governam as ações dos outros, produzindo-os como diferentes.

Essa forma de fixar a diferença é apresentada por alguns autores (Kindel, 2003; Souza, 2006) que trabalham com os povos indígenas. O pensamento romântico que associou o indígena à natureza e ao primitivo congelou-o no tempo e no espaço, como se esses fossem os únicos traços possíveis de sua identidade. Os livros didáticos que circulam nas escolas geralmente mostram que há uma articulação entre os indígenas e a natureza, posicionando-os dessa forma em comunhão com a natureza e como conhecedor e protetor naturais do meio ambiente. Em outros casos, mostra-os como primitivos, pelos valores a eles associados. A natureza é utilizada como um marcador em oposição à forma de vida do homem branco. O homem branco, por viver em um “mundo urbano”, é civilizado, enquanto o indígena, por viver na floresta, em um “mundo natural” seria ingênuo, espontâneo e primitivo (KINDEL, 2003).

Por se ter essa imagem congelada em relação aos indígenas, qualquer notícia, principalmente nos meios televisivos, provoca-nos estranheza quando um indígena participa de ações vinculadas aos desmatamentos, queimadas, venda de madeira e empréstimo de terra para o agronegócio. Essa estranheza está associada à imagem segundo a qual os indígenas são os guardiões da floresta – uma imagem construída pelo pensamento romântico e que ainda faz parte do nosso cotidiano. Esse exemplo demonstra que a estereotipia também define que ações combinam com cada sujeito e quem está autorizado a

explorar a terra, projetando suas identidades para um passado que supostamente o indígena apenas caçava, pescava e cuidava da floresta.

Outro caso que reafirma essa questão é a dos povos afro-descendentes. A cor da pele tem sido um forte marcador social para posicionar o negro na sociedade brasileira. A cor da pele, mediante o discurso colonial, define os espaços que o negro pode ocupar, além de definir sua negatividade estética quando comparada à cor branca. É evidente a supremacia e a imposição de uma estética branca nas telenovelas, em textos históricos e literários com seus grandes heróis, nos livros didáticos, no perfil das figuras públicas, na propaganda etc. A cor da pele, em nossa cultura, adquire significados que extrapolam o campo biológico, chegando a ser um organizador social. A cor da pele produz e naturaliza hierarquias e relações assimétricas de poder entre negros e brancos. A não ser quando a cor da pele é produto de exportação: nesse caso, o negro é visto como exótico e sexualmente viril, sendo um ótimo atrativo no mercado do turismo (SCHWARCZ, 2000). Essa forma estereotipada em relação ao negro é fortemente combatida por intelectuais militantes dos movimentos afro-descendentes. Munanga (1996, p. 83 e 84) afirma que, durante os três séculos de escravidão no Brasil, as relações entre negros e brancos foram permanentemente tensas, chegando a situações de fugas, suicídios, assassinatos, sublevações etc.:

As fugas em bandos organizados e a formação de “quilombos” constituem manifestações eloqüentes de resistência ativa e podem ser interpretadas como estratégia de ruptura, porque os quilombos não eram simples refúgios, mas sim tentativas de libertação e de construção de um novo modelo de sociedade inspirado nos quilombos africanos.

Segundo Bhabha (2005), a pele é o marcador determinante da diferença cultural e racial, é o mais visível dos fetiches e, sendo reconhecido como algo de domínio e conhecimento geral, seu sentido se fixa como saber. A pele, elemento de diferenciação entre os sujeitos,

deve ter seu significante destacado, não por seu caráter distintivo, mas por carregar em si os significados de inferioridade que o colonizador procura destacar. Por isso, o discurso colonial é reiterativo, de tal forma que esses significados se “colam” à pele do colonizado. Porque o objetivo do colonizador “é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (Ibid., p. 111).

O estereótipo, como sugere Bhabha, é essencialmente ambivalente, ao mesmo tempo que deseja conhecer o outro também tem o impulso para contê-lo. No estereótipo, “o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização” (SILVA, 2006, p. 51). O estereótipo, mesmo sendo construído por uma economia semiótica, mobiliza um arsenal considerável de traços distintos – a frequência, a fixidez, a ausência de origem identificável, a imposição na memória coletiva e a condensação redutora – e, portanto, de instrumentos semióticos. O estereótipo, por esse viés, não pode ser descrito como uma falsa representação da realidade. Nas palavras de Silva (2006, p. 52):

Não se trata simplesmente do caso que exista “lá fora” um real que o estereótipo então projeta ou reflete de forma imprecisa ou distorcida. Não se trata de uma simples questão de fidelidade, de reprodução fiel entre o original e sua imagem. Se fosse assim tão simples, o estereótipo seria facilmente desmontável. É precisamente porque no estereótipo está envolvido o investimento de uma sofisticada semiótica de transformações, de deslocamentos, de condensações que ele é eficaz (grifo no original).

Talvez a força do estereótipo esteja no fato de que ele lida com um núcleo que podemos reconhecer como real. Por exemplo, se no caso do negro é a cor da pele que o posiciona na sociedade brasileira, no caso do surdo é a surdez. É a partir dessa evidência, cor de pele e

surdez, que o discurso colonial, com sua economia semiótica, cria os seus estereótipos, posicionando os negros e os surdos à margem da sociedade brasileira.

Se no discurso colonial a surdez é causa que marca e posiciona o surdo no discurso da deficiência, da incapacidade, no discurso pós-colonial a surdez é causa que marca e posiciona o surdo no discurso da política da diferença. Isso se dá porque a estereotipia em relação a surdez é ambivalente: ao mesmo tempo que traz a ausência – a falta do som –, também traz em si a marca da presença – a diferença cultural entre surdos e ouvintes. É nesse jogo que reside a possibilidade de resistência daqueles que são estereotipados. O exemplo que Bhabha (2005, p. 126) traz do negro evidencia essa questão: “o negro é [...] obediente e digno dos servos [...] e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador das forças sociais”. Ao mesmo tempo que o negro é um servo obediente, ele também é uma ameaça ao poder colonial quando manipula as forças sociais. Assim, a condição de resistência já está dada no próprio discurso estereotipado.

É nessas fissuras da ambivalência presente em todo discurso estereotipado que os intelectuais surdos também vêm plantando suas estratégias de resistência. De acordo com a **Narradora 4**, o intelectual surdo deve intervir no *“próprio discurso daqueles ouvintes que enunciam: ‘você não pode’; ‘você é incapaz’*, porque, ao fazer a réplica, *“a gente traz outros enunciados, como, por exemplo, o da diferença surda, que é um enunciado pouco conhecido pelos ouvintes”*.

Para Lopes (2007), todas as interpretações sobre a surdez são sempre interpretações culturais. Porque a surdez, como qualquer outro conceito, é construída na relação com o outro mediante o uso da linguagem:

É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas

interpretações sobre nós e os outros. Se a linguagem nos permite entrar no campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar as próprias coisas; nesse caso específico, inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados (Ibid., p. 16).

A surdez, como invenção cultural, inscreve saberes que permitem significar o sujeito surdo a partir de narrativas que não estão localizadas e nem são produzidas mediante o poder unilateral do discurso colonial, mas em diferentes *loci* de enunciações atravessados tanto pelos discursos coloniais quanto pós-coloniais.

## **2. “ENTRE LUGARES”: UM ESTRANHO ESTRANGEIRO?**

Nas narrativas dos intelectuais surdos, há o uso frequente das palavras “estranho” e “estrangeiro”. Nos enunciados, essas duas palavras, estão associadas ao uso da língua de sinais e ao discurso da deficiência e assumem um papel primordial em suas vidas, porque em muitas situações eles são narrados a partir delas. Além disso, a maioria dos surdos já nasce “fora de lugar” linguística e culturalmente. Como filhos de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais, os surdos são estranhos estrangeiros em seu próprio lar. Por isso, Wrigley (1996, p. 25) afirma que a surdez “é um país cuja história é reescrita de geração a geração” e que as “culturas de sinais, bem como o conhecimento social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração”.

Porém, o ato de nascer, na maioria das vezes, longe dos outros surdos, pode ser visto como a mais antiga de todas as formas de exílio, quando se exclui a versão da literatura cristã que apresenta Adão e Eva como os primeiros habitantes da terra, que ao pecarem tiveram que sair do paraíso.<sup>29</sup> Talvez a história dos surdos devesse ser reescrita a partir

---

<sup>29</sup> De acordo com a literatura cristã, Adão e Eva tiveram que abandonar seu lar, sua terra, passando a ser os primeiros estrangeiros em outras terras, isto é, foram as primeiras pessoas condenadas ao exílio. Assim, dentro da lógica cristã, todo filho de Adão e Eva é um estrangeiro em qualquer país em que se encontre e até mesmo em

dos seus deslocamentos. Porque desde o início da humanidade o surdo, ao mesmo tempo que tem vivido um eterno recomeçar, como bem coloca Wrigley (1996, p. 3), também tem fugido de espaços que o negam linguística e culturalmente. O surdo é aquele que não está incluído no todo de que faz parte. O surdo é um excluído mesmo estando incluído, isto é, não é o fato de viver em seu país que lhe garante o direito de ser aquilo que ele é. Os surdos ao longo de sua vida fazem uma espécie de diáspora ao contrário. Oriundos, em sua maioria, de famílias ouvintes, eles gradativamente se afastam delas para se realizarem enquanto sujeitos.

Por isso, é tão importante compreender a maneira pela qual o surdo é narrado como um estranho estrangeiro em seu próprio país. Esse sentimento, que sempre suscita debates, é apresentado nos fragmentos das narrativas dos intelectuais surdos.

## **FRAGMENTOS**

**Narradora 1:** *Eu acho que o conceito de estrangeiro não se encaixa bem para o surdo. Eu não me sinto como estrangeira. Eu nasci no Brasil, mas eu sou surda. Esse conceito de estrangeiro eu não sei ...*

**Narrador 2:** *[...] eu vou te fazer uma pergunta: Por exemplo, quando você tem que estudar numa sala de ouvinte....*

**Narradora 1:** *Não, não ... Aí eu me sinto estranha. Aí é um mundo diferente.*

**Narradora 1:** *O que eu sei é que a sociedade nos aponta e nos marca como estrangeiros.*

**Narradora 1:** *Eu como surda, não me sinto estrangeira, eu me sinto estranha entrando em algum espaço.*

**Narrador 3:** *No passado, quando eu escrevia na língua portuguesa, eu seguia a estrutura da língua de sinais e quando*

---

sua suposta pátria. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 403), “cada um de nós entrou neste universo como se entrasse numa cidade estrangeira, com a qual não tivesse nenhuma ligação antes de nascer; e uma vez aqui dentro, o homem jamais deixa de ser um hóspede de passagem, até ter percorrido de um extremo a outro a duração de sua vida que lhe houver sido atribuída [...] Rigorosamente falando, só Deus tem cidadania [...] Se a pátria é o céu, os exilados do céu serão estrangeiros durante toda a vida”.

*os ouvintes liam eles achavam estranho. Eles pensavam que eu era um inglês que tinha mudado para o Brasil há pouco tempo.*

**Narradora 4:** *Qualquer outra pessoa de uma cultura minoritária se sente como estrangeiro em seu próprio país.*

**Narradora 4:** *Há um vínculo entre língua de sinais e o surdo, ela faz parte do próprio surdo. Não tem como separar a língua de sinais dos surdos.*

**Narradora 5:** *Eu me criei tendo esse sentimento de estrangeiro. As pessoas me olhavam como diferente. E diziam assim: Tu és surda? Tu falas? Como? Isso me dava um sentimento de estrangeiridade. Quando eu era criança eu não usava a língua de sinais, eu oralizava e aí eu falava algumas palavras erradas. As pessoas me perguntavam: Você nasceu na Argentina?*

**Narradora 5:** *Quando outras famílias vão visitar a nossa casa, o meu filho procura uma pessoa da mesma idade para conversar. Ele tem essa necessidade. Isto faz parte dele. Ele quer alguém na mesma faixa etária para conversar. A minha vida também passou por esse tipo de experiência. Essa busca do outro, mas de um outro surdo.*

**Narradora 6:** *Os ouvintes sempre falam que os surdos são estrangeiros, são estranhos. Por exemplo, quando eu vou a um restaurante ou outro local e sinalizo, eu acabo chamando a atenção das outras pessoas. Uma loja ou um hospital são os lugares em que eu me sinto pior. Os médicos olham com um olhar estranho. Quando eu e meu companheiro temos que ir ao médico eles já vêm com o discurso marcado de que a gente precisa fazer um implante. Nesses espaços eu me posiciono a partir da língua de sinais. Parece que nós já temos um passaporte.*

**Narradora 6:** *A maioria das pessoas são muito curiosas em relação à língua de sinais, mas eu me sinto estranha frente à forma com que as pessoas me olham quando estou sinalizando. São olhares que me impactam, mas isso é questão de segundos. Eu fico um pouco angustiada, mas isso acontece num intervalo de tempo muito curto.*

**Narradora 6:** *Se a língua de sinais não existisse, aí sim, nós seríamos surdos-mudos ou estaríamos naquele discurso da deficiência.*

---

Em princípio, os intelectuais surdos vêm-se narrando como um sujeito estranho e estrangeiro em seu próprio país. No primeiro fragmento a **Narradora 1** nos diz: “*Eu não me sinto como estrangeira.*”

*Eu nasci no Brasil, mas eu sou surda*". Nesse fragmento o significado de estrangeiro está vinculado ao de território como nação,<sup>30</sup> mas há uma diferença em relação aos outros brasileiros: a Narradora se posiciona como surda. Para a **Narradora 1** o surdo não é um forasteiro, porque ele vive em seu próprio país. Mas a mesma narradora, quando questionada pelo **Narrador 2** de como se sente ao frequentar uma sala de aula com alunos ouvintes, responde: *"Aí eu me sinto estranha"*. Neste caso, a palavra "estranha" está associada a um local não familiar.

No quarto fragmento a idéia de estrangeiridade está associada à diferença linguística: *"Quando eu vou a um restaurante ou outro local e sinalizo, eu acabo chamando a atenção das outras pessoas"*, mas no mesmo fragmento a noção de estranho está associada ao estereótipo de deficiência. Conforme a **Narradora 6**, para os médicos a surdez é uma falta que precisa ser corrigida e não uma diferença cultural: *"Quando eu e meu companheiro temos que ir ao médico eles já vêm com o discurso marcado de que a gente precisa fazer um implante"*.

A idéia de estrangeiridade assume diferentes contornos nas narrativas dos intelectuais surdos. A **Narradora 5** assume a sua estrangeiridade quando menciona: *"Quando eu era criança eu não usava a língua de sinais, eu oralizava e aí eu falava algumas palavras erradas. As pessoas me perguntavam: Você nasceu na Argentina?"* Neste caso a estrangeiridade está associada simultaneamente ao domínio de uma língua que não é a língua nativa dos surdos – a língua portuguesa, e também a uma condição de vida – por serem filhos de pais ouvintes, os surdos não se relacionam com outros surdos até a adolescência, geralmente por recomendações de profissionais da saúde e educadores que trabalham a partir de pedagogias corretivas: *"Quando eu era criança eu não usava a língua de sinais, eu oralizava"*. O **Narrador 3** também evidencia a sua diferença linguística ao relatar que os ouvintes, quando liam o seu texto, achavam estranho: *"Eles pensavam que eu era um inglês que tinha mudado para o Brasil há pouco tempo"*.

---

<sup>30</sup> Este conceito será trabalhado na próxima seção deste capítulo.

A **Narradora 4** afirma que o surdo é um estrangeiro em seu próprio país: “Qualquer outra pessoa de uma cultura minoritária se sente como estrangeiro em seu próprio país”, mas desloca o significado de estrangeiridade do campo da língua para o cultural e relaciona a estrangeiridade surda a outras minorias culturais, aproximando-se do debate de Memmi (1977, p. 97)<sup>31</sup> sobre o bilinguismo colonial,<sup>32</sup> quando menciona que o colonizado munido apenas de sua língua “é um estrangeiro dentro de seu próprio país”.

O sentido de identidade proporcionado pelo pertencimento a um grupo é intensamente afetado quando há um deslocamento, mesmo que compulsório, de um lugar conhecido para um desconhecido. Para a **Narradora 1**, o sentimento de estranheza está diretamente relacionado ao espaço escolar, por ser “um mundo diferente” daquele em que está habituada a viver.

O deslocamento de surdos para as escolas de ouvintes, como o mencionado pela **Narradora 1**, é frequente. Por ser um espaço que geralmente não agrega seus traços culturais e linguísticos, a escola de ouvintes torna-se um ambiente estranho aos olhos dos surdos.<sup>33</sup> Por não

<sup>31</sup> Memmi (1977), em “O Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador”, analisa as identidades e as relações entre colonizador e colonizado como um conjunto de situações vividas. Se de um lado o colonizador constrói uma identidade ambivalente, em parte ancorada nos valores colonialistas, mas em outra parte na valorização da colônia, pois ao buscar nas colônias os meios de sua ascensão social, enraíza-se ao permanecer na colônia. O colonizador, seja o grande ou o pequeno, para Memmi, tem o apego ao lucro, às benesses institucionais, à usurpação, ao racismo e ao sentimento de superioridade cultural; todos tendem a compartilhar esses valores mesmo que não tenham consciência de seu papel histórico. De outro lado, o colonizado também é ambivalente: ao mesmo tempo que se indigna com a opressão colonial – o colonizador além de oprimir fisicamente também cria estereótipos em relação ao colonizado: preguiçoso, não confiável, incapaz –, é amante, até certo grau, das benesses e da cultura do colonizador. Segundo Memmi, para enfrentar esse drama, os colonizados têm apenas duas alternativas: “mudar de pele”, mudar de cor, deixar de ser o outro desprezível, incapaz, ou revoltar-se em busca de sua auto-afirmação.

<sup>32</sup> Segundo Memmi (1977, p. 98), o bilinguismo colonial “não é uma *diglossia*, onde coexistem um idioma popular e uma língua de purista, pertencentes ambos ao mesmo universo afetivo, nem uma simples riqueza poliglota, que se beneficia de um teclado suplementar porém relativamente neutro; é um *drama lingüístico*” (grifos no original).

<sup>33</sup> De acordo com os dados da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC – 2006), de 11.319 alunos surdos que entram no ensino fundamental da Educação Básica apenas 2.312 concluem. Em percentuais, significa dizer que 79,57% dos surdos se evadem durante os oito anos do ensino fundamental.

pertencer a esse ambiente, na maioria das vezes os surdos adotam a mesma estratégia que Laborit<sup>34</sup> (1994, p. 89) descreve em seu livro “O vôo da gaivota”, quando frequentou uma escola de ouvintes em Paris na sua adolescência:

Não suportava mais aquelas aulas, não suportava mais ler os lábios, não suportava lutar para produzir ruídos de minha voz [...] não suportava os professores desanimados, que constantemente me repreendiam, me diminuía diante dos outros [...] Tinha a impressão de que [...] Tudo aquilo não servia para nada [...] Tinha a sensação de ser manipulada, queriam apagar a minha identidade de surda. [...] Aos treze anos, explodi. Era contra tudo. Queria meu próprio mundo, minha própria língua [...].

Said (2003), em seu ensaio “Entre mundos”, brinda-nos com o relato de sua experiência em uma escola do Cairo, experiência que linguística e culturalmente se aproxima da vivida por Laborit e pelos intelectuais surdos que frequentaram escolas de ouvintes. Segundo Said, a escola tinha sido criada pelos britânicos para ensinar os árabes das classes, que num futuro próximo, quando os britânicos fossem embora, seriam os governantes de seus países, mas à moda britânica. Ao ingressarem na escola todos os alunos recebiam um regulamento estabelecendo o que podiam ou não fazer e a primeira regra escrita na primeira página do manual era: “O inglês é o idioma da escola; os alunos surpreendidos falando qualquer outra língua serão punidos”. Se por um lado todos os professores eram britânicos e impunham a língua inglesa, por outro todos os alunos tinham o árabe como uma língua comum, mesmo que formassem um grupo heterogêneo de árabes. Dessa forma, mesmo que furtivamente, os alunos conseguiam se refugiar em sua língua, desafiando uma das restrições imposta pelo discurso colonial britânico.

---

<sup>34</sup> Emmanuelle Laborit é francesa e participa ativamente dos movimentos sociais surdos. É atriz com formação na Escola Morvan, e em 1993 recebeu o prêmio *Molière* de “Atriz Revelação” por seu desempenho na peça teatral “Os filhos do silêncio”.

Nessa escola, a situação de Said era mais complexa: mesmo que seus pais fossem de origem palestina, o pai de Said vivera um período de sua vida nos Estados Unidos e tinha cidadania americana por ter participado da Segunda Guerra Mundial na Força Expedicionária Americana. A sua situação na escola era estranha por uma série de questões: “um palestino que freqüentava a escola no Egito”; um primeiro nome em inglês – Edward –; um “passaporte americano e nenhuma identidade certa”. Segundo o autor, a sua situação se tornava ainda mais complexa, porque “o árabe, minha língua materna, e o inglês, meu idioma escolar estavam inextricavelmente misturados: eu nunca soube qual era minha primeira língua e nunca me senti plenamente à vontade nas duas [...]” (SAID, 2003, p. 304).

Said, ao reviver estas cenas, nos diz que as piores situações de sua vida, que o tempo apenas exacerbou, foram decorrente da relação conflitante entre o inglês e o árabe e suas interações com os professores britânicos, que o faziam compreender que era um estranho, “um Outro Não-Europeu, educado por meus superiores para conhecer meu lugar e não aspirar a ser um inglês” (Ibid., 305), mesmo que na escola fosse levado a pensar e acreditar que era um inglês. Ao fechar a narrativa o autor nos diz que na primavera de 1951 foi expulso por ser a presa mais fácil e visível dos professores ingleses.

Ao discutir o significado de “estranho”, sentimento e vivência de pessoas que não estão em espaços culturais e linguísticos de seu povo, Bhabha (2005) introduz a palavra *unhomely*, que em português pode ser traduzido por “sem lar” e “sem lugar”. Nesse caso, a idéia de estranho está associada, como sugere Bhabha, àquela pessoa que é desprovida de um lar, de um lugar. Entretanto, o significado de estranho é mais complexo, e Bhabha faz questão de evidenciar essa complexidade quando traz esse conceito para discutir o deslocamento de um ou muitos indivíduos de um local conhecido para outro desconhecido. Segundo o autor, o deslocamento gera, no mínimo, estranheza tanto para quem se desloca como para as pessoas que

passam a conviver com esse outro. Bhabha (2005, p. 198) traz a sua própria experiência de deslocamento como emigrante indiano para mostrar que o estranho, no próprio movimento de dispersão, acaba gerando outros encontros que não aqueles esperados pelo colonizador:

Vivi aquele momento de dispersão de povos que, em outros tempos e em outros lugares, nas nações de outros, transforma-se num tempo de reunião. Reunião de exilados, *émigrés* e refugiados, reunindo-se às margens de culturas “estrangeiras”, reunindo-se nas fronteiras; reuniões nos guetos ou cafés de centros de cidade; reunião na meia-vida, meia-luz de línguas estrangeiras, ou na estranha fluência da língua do outro; reunindo os signos de aprovação e aceitação, títulos, discursos, disciplinas; reunindo as memórias de subdesenvolvimento, de outros mundos vividos retroativamente; reunindo o passado num ritual de revivescência; reunindo o presente (grifo no original).

Bhabha busca a estranheza da experiência provocada por deslocamentos forçados (exilados e refugiados) e espontâneos (*émigrés*) em grandes centros cosmopolitas para apresentar outras formas de viver em casa mesmo estando “fora de lugar”. Bhabha apresenta o encontro de exilados, emigrados e refugiados como encontros que se dão “na margem das culturas estrangeiras”; “nas fronteiras”; “nos guetos ou cafés dos centros das cidades”, situações que se aproximam das experiências vividas pelos surdos nos grandes centros urbanos. É frequente o encontro surdo-surdo em esquinas de ruas, mercados públicos, praças públicas, terminais urbanos de ônibus etc. São encontros efêmeros que acontecem “à meia-luz de línguas estrangeiras”, mas criam “circuitos comunicativos” que possibilitam aos surdos “dialogar, interagir e mesmo sincronizar elementos significativos de suas vidas sociais e culturais” (GILROY, 1994, p. 211). Os encontros “à meia-luz” constituem uma das diferentes formas que os surdos têm para interagir, trocar suas experiências de vida e garantir a sua própria sobrevivência.

A cidade como centro cosmopolita torna-se o espaço mais íntimo e mais vasto para aqueles que não têm um lugar e vivem dispersos pelo

mundo.<sup>35</sup> A cidade ao longo do tempo, converteu-se não só em lugar de refúgio para os dispersos da terra, mas também em espaço de trocas materiais e simbólicas. A cidade, desde a antiguidade, passou a ser um grande refúgio, abrigando pessoas de diferentes lugares que precisam de um abrigo, de um lugar para ficar, mesmo que temporariamente.

Porém, por ser um deslocado da terra, o estranho, ao mesmo tempo que é abrigado nas cidades, também é vigiado. Porque o desconhecido produz temor, produz uma suposta ameaça à ordem vigente. Por isso é tão comum para aquele que vive em refúgio se fechar em si mesmo ou em seu círculo familiar. Nesse sentido, a cidade que abriga o estranho também pode ser vista como o “não lugar”, território de desencanto e solidão, de admiração e repulsa.

Said (2003) é um dos autores que evidencia a importância do contato com o seu outro nos momentos de asilo político. Quando estava em Beirute teve a felicidade de conviver por algum tempo com Faiz Ahamad Faiz que, segundo o autor, era o maior dos poetas urdus.<sup>36</sup> Faiz tinha sido exilado do Paquistão pelo regime militar de Zia<sup>37</sup> e encontrou uma espécie de acolhimento na cidade de Beirute, também dilacerada pela guerra civil. O seu círculo familiar em Beirute era formado por palestinos, mas Said “percebia que embora houvesse uma afinidade de espírito entre eles, nada combinava muito bem – língua, convenção poética ou história de vida” (Ibid., p. 48). Até que um dia seu amigo Eqbal Ahmad, também paquistanês que falava urdu, foi a Beirute visitá-lo e, segundo Said, Faiz superou seu sentido de alienação constante:

---

<sup>35</sup> Segundo Bhabha (2005, p. 237), “é para as cidades que os migrantes, as minorias e os diaspóricos vêm para mudar a história da nação. Se sugeri que o povo emerge na finitude da nação, marcando a liminaridade da identidade cultural, produzindo o discurso de dois gumes de territórios e de temporalidades sociais, então no Ocidente, e de modo crescente em outras partes, é a cidade que oferece o espaço no qual identificações emergentes e novos movimentos sociais do povo são encenados”.

<sup>36</sup> O urdu e o inglês são as línguas oficiais do Paquistão.

<sup>37</sup> O regime militar de Mohammad Zia-ul-Haq estendeu-se de 1977 a 1988, reprimindo severamente os protestos da oposição civil. Zia também empreendeu de forma paulatina a islamização da sociedade paquistanesa, portanto se opondo ao laicismo implementado por seu antecessor, Ali Bhutto. A língua árabe e os estudos islâmicos passaram a ser matérias obrigatórias na maior parte dos estabelecimentos de ensino superior.

Certo fim de noite, nós três nos instalamos num restaurante encardido e Faiz recitou poemas. Depois de algum tempo, ele e Eqbal pararam de traduzir os versos para mim, mas, com o avançar da noite, isso deixou de ter importância. Não era preciso tradução para o que eu observava: era uma representação da volta para casa expressa por meio de desafio e perda, como se quisessem dizer: “Zia, aqui estamos”. Evidentemente, Zia era quem estava, de fato, em casa e não escutaria suas vozes exultantes (grifo no original).

O relato apresentado por Said me reporta aos primeiros registros de acolhimento de surdos na cidade, que datam do século XVIII, mais precisamente em Paris, quando em torno de 1761 o abade L’Epée (1712 - 1789) cria a primeira Escola Residencial Pública para Surdos. Segundo Skliar, a concepção política dessa escola é uma referência até os dias de hoje, por ter permitido aos surdos participarem do debate cultural da época; por ter formado professores surdos para ensinar crianças surdas; por ter assumido a língua de sinais como primeira língua e pela rica bagagem, naquela época, de produções artísticas e científicas dos surdos.

Sanchez (1990) relata que a experiência política e pedagógica da escola pública para surdos de Paris espalhou-se, sob a orientação direta de ex-alunos, por vários países do mundo, como Escandinávia, Rússia, Itália, Estados Unidos. Esse deslocamento permitiu a criação de várias escolas que se tornaram o refúgio linguístico e cultural de surdos que viviam espalhados nas grandes cidades do mundo.<sup>38</sup>

Essas histórias são geralmente narradas pelas comunidades surdas como uma condição heróica, gloriosa e até mesmo romântica. Talvez porque as escolas residenciais para surdos, ao mesmo tempo que se tornaram “refúgio” para milhares de surdos que viviam nas cidades, também foram o espaço de resistência aos discursos religiosos - como o de John Bulwer, que em 1648, sugeriu que os surdos eram filhos do pecado e que deveriam ser tratados um pouco melhor que

---

<sup>38</sup> Ver Sanchez (1990); Lane (1992); Skliar (1997).

“Animais Mudos” – e de discursos legalistas, como o do Censo Federal Americano, que de 1830 a 1890 incluiu os surdos na categoria de “defeituosos”.<sup>39</sup>

As escolas para surdos na França e, posteriormente, nos Estados Unidos e outros países do mundo,<sup>40</sup> foram e são, “refúgios” políticos<sup>41</sup> que permitem aos surdos manterem vivos os seus saberes, suas línguas, suas culturas e sua forma de organização política. Mas o surdo em “refúgio” vive uma dupla condição: é um excluído incluído nas escolas residenciais e um sujeito político, livre e aberto para cruzar oceanos, como foi o caso de Laurent Clerc e Ernest Huet.<sup>42</sup>

Porém, o “refúgio” é um espaço marcado pela dor da separação. Os surdos, como “refugiados”, também viviam divididos entre a saudade de seus entes queridos, a sua família, e o desejo de ficar com aqueles que tinham uma forma de viver semelhante à sua. O surdo, para sobreviver, vive permanentemente dividido entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, mesmo sabendo que é uma condição de vida produzida “por seres humanos para outros seres humanos” (Said, 2003, p. 47).

As escolas de surdos, como “refúgio” político, trouxeram grandes avanços para a educação de surdos. Atualmente, o próprio pensamento educacional brasileiro está atravessado por seus saberes. A língua de

<sup>39</sup> Ver Wrigley (1996, p. 2).

<sup>40</sup> Segundo Padden e Humphries (1996), as escolas residenciais têm sido o coração da cultura surda nos Estados Unidos e Canadá, principalmente entre os anos de 1817 a 1980. Para os autores, o aspecto mais significativo da vida nas escolas residenciais é o dormitório. “Nos dormitórios distantes do controle estruturado da sala de aula, as crianças surdas são introduzidas à vida social das pessoas Surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centros de atividade das comunidades que as cercam, preservando a próxima geração a cultura das gerações anteriores” (Ibid., p. 36).

<sup>41</sup> Ver Sanchez (1990); Lane (1993); Skliar (1997) e Montez (1992).

<sup>42</sup> O deslocamento dos surdos não se deu apenas entre países, como o de Laurent Clerc e Ernest Huet, mas também dentro de cada país. Um exemplo local é o educador Francisco Lima Junior, que estudou no Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro e no Instituto Paulista de Surdos no período de 1937 a 1946. Ao retornar para Santa Catarina, em 1955, criou com outros surdos da cidade de Florianópolis o Círculo de Surdos Mudos de Santa Catarina e, posteriormente, em 1959, passou a ser o primeiro educador surdo do estado.

sinais, no início deste século, começa a ser reconhecida oficialmente nas universidades do país, inclusive com a criação de cursos de Língua de Sinais Brasileira na área de Letras e com o mesmo *status* que as línguas faladas, como, por exemplo, o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina. Afirmando isso sem esquecer que as conquistas surdas, como menciona Wrigley (1996), estão associadas a um eterno recomeçar.

Em linhas gerais, o asilo que uma cidade ou país concede a exilados políticos tem permitido, desde a antiguidade até os dias de hoje, a sobrevivência de milhões de pessoas.<sup>43</sup> O exílio, geralmente é provocado por colapsos econômicos, crises políticas, religiosas, étnicas que forcem pequenos ou grandes contingentes de pessoas a abandonarem seus lugares de origem. Às vezes, o exílio chega a deslocar populações inteiras dentro de um mesmo país ou de um país para outro, e até mesmo de um continente para outro. Como bem diz Said (2003), o exílio é o produto de seres humanos sobre outros seres humanos, separando milhões de pessoas de suas fontes de tradição, de sua família e de sua geografia, fazendo-os perambular numa terra que não é a sua.

Entretanto, o asilo vivido pelos surdos nas escolas de surdos é um movimento que se desloca no sentido contrário dos exílios oriundos de colapsos econômicos, políticos, religiosos e étnicos. O exílio surdo é um movimento de aproximação do seu outro surdo e não de afastamento. O exílio surdo cria sentimentos de pertencimento, de encontros permanentes, diferentes daqueles “à meia-luz”, como descreve Bhabha. Ao se deslocarem para as escolas de surdos, estes criam espaços de interações que propiciam o surgimento de narrativas do povo surdo, um povo sem território, mas com língua e cultura.

A cidade, como espaço político que permite a interação dos estranhos estrangeiros nos encontros “à meia-luz” e nos “refúgios” é

---

<sup>43</sup> De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR -, no início deste século, existem aproximadamente 20 milhões de refugiados no mundo.

um espaço determinante na constituição dos surdos. Porque nos primeiros meses ou anos de vida, logo depois que os pais percebem que seus filhos são surdos,<sup>44</sup> estes sofrem o seu primeiro deslocamento, saem do seio familiar e vão tanto para o mundo das clínicas, onde otorrinos, fonoaudiólogos e outros profissionais buscam transformá-los incansavelmente em uma criança ouvinte, através de implante coclear, aparelhos auditivos e terapia da fala, quanto para as escolas de ouvintes com suas pedagogias corretivas. Machado (2008, p. 110 e 111) relata uma dessas experiências.

Quando eu era pequeno fui só na escola de ouvinte: 1ª série ouvinte, 2ª série ouvinte, 3ª série ouvinte: quando chegou na quarta série, minha mãe me levou no fonoaudiólogo, fica no centro de Florianópolis. O fono ensinou onde ficava a escola para surdos, ele disse: é a Fundação [refere-se à Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE]. Aí eu estudei na Fundação um ano. Depois minha mãe conseguiu outra escola porque na FCEE era tudo misturado, surdo, cego, mental, físico, então era muita confusão, difícil. Minha mãe depois me levou para o IATEL (Instituto de Audição e Terapia da Linguagem). Lá tinha terapia da fala, a LIBRAS não tinha. Minha primeira professora foi [...], ela ensinou frase, botava a mão aqui [apontando para a garganta] pá, pá, pá, pá, [...] para sentir o movimento. [...] o surdo não aprende a LIBRAS, fica sozinho, por exemplo, na festa de família todos falam e o surdo fica na solidão.

No Brasil, são raros os casos em que os pais ouvintes com filhos surdos resolvem criar um ambiente linguístico adequado ao desenvolvimento da criança surda e, ainda mais raro, levá-los a uma escola de surdos e associações de surdos. Essa violência linguística no

---

<sup>44</sup> Lane (1992, p. 144) descreve a forma súbita de como os pais descobrem a surdez de seus filhos. “Thomas e a sua mulher, Louise, tinham ido ver uma barulhenta parada com sua filha de três meses, Lynn: ‘Só alguns segundo mais tarde’, escreveu o pai, ‘é que me ocorreu que Lynn poderia assustar-se com a ruidosa dissonância que provocava uma onda de excitação entre a multidão. Quando reparei que ela se mantinha acordada, quieta e imperturbável, olhando para o olmeiro acima como se ninguém ali estivesse, senti-me aliviado. Foi então que o instinto me fez olhar para ela com mais exatidão. Não titubeava nem se virava; não havia nela qualquer movimento ou reação que sugerisse que estava a ouvir aqueles sons que vibravam no ar com tanta força... Senti algo de estranho no fundo do estômago, como que a pressentir que algo de terrível estava para acontecer, e não consegui evitá-lo. Pensei então que ela poderia ser surda”.

seio familiar pode produzir danos muitas vezes irreparáveis aos surdos. Porque, não se pode “*separar a língua de sinais dos surdos*” (**Narradora 4**).

O deslocamento dos surdos para as clínicas e para escolas de ouvintes pode ser visto como uma estratégia de distanciamento, de obstrução, de controle para normalizar o surdo, mas o poder colonial não é tão forte como parece: ao longo do tempo, para sobreviver, os surdos criam seus encontros “à meia-luz” e seus “refúgios” políticos.

Said (2003), ao descrever o seu ingresso em uma escola norte-americana em Massachusetts, após ter saído da escola britânica do Cairo, mostra, de certa forma, a dor que os surdos sentem quando são levados por seus pais para uma escola de ouvintes. Para Said, o dia em que ingressou na escola norte-americana foi o dia mais infeliz de sua vida não pelo fato de seus pais o deixarem no portão da escola e partirem imediatamente para o Oriente Médio, ou pela atmosfera rígida e moralista da escola, mas por ser o único menino que não era americano e, portanto, não falava como americano. Por estar privado de seu ambiente linguístico, Said não pôde adotar as mesmas estratégias de sobrevivência que adotou na escola do Cairo:

Pela primeira vez, eu estava privado do ambiente linguístico de que dependia para ter uma alternativa às atenções hostis dos anglo-saxões cujo idioma não era o meu e que não hesitavam em deixar claro que eu pertencia a uma raça inferior e, de algum modo, condenada. Quem enfrentou os obstáculos cotidianos da rotina colonial saberá do que estou falando (SAID, 2003, p. 306).

A rotina colonial que Said menciona é bastante conhecida pelos surdos, principalmente quando frequentam uma escola de ouvintes. Machado (2008) apresenta a rotina colonial dos surdos em escolas de ouvintes quando traz o olhar do egresso surdo para discutir a atual política de inclusão no sistema educacional brasileiro. O enunciado “o processo de inclusão é aceitar o que o ouvinte quer, é pensar como o

ouvinte” (Ibid., p. 152), dito por um egresso surdo que vivenciou a política de inclusão, evidencia a opressão da rotina colonial ainda vigente na educação de surdos.

Para tentar sobreviver em um território que não era o seu, Said foi à procura do seu outro, um professor de origem egípcia indicado por um amigo da família de seus pais que dominava o árabe e morava em Massachusetts. Num sábado à tarde, Said saiu ao encontro daquele que poderia fazê-lo se sentir em casa, mesmo que estivesse tão distante de sua família. Assim que o encontrou, Said passou a falar em árabe, mas ficou surpreso quando o amigo de sua família levantou a mão para dizer: “Não, meu irmão, nada de árabe aqui. Eu deixei tudo isso para trás quando vim para a América” (SAID, 2003, p. 306). O exemplo apresentado por Said demonstra que a língua é um marcador cultural que caracteriza um enraizamento ou desenraizamento, dependendo do local em que a pessoa se encontra. Parafraseando Said, pergunto-me quantas vezes, nas escolas de ouvintes, já foi dito aos surdos: “Não, nada de Libras. Aqui você tem que aprender a falar o português”.

Por viverem dispersos, os surdos criam os seus encontros “à meia-luz” e seus “refúgios” políticos como uma estratégia de sobrevivência frente ao discurso colonial que os posiciona como “estranhos estrangeiros” em seu próprio país, quando as opções em relação ao uso da língua, segundo o discurso colonial, são aquelas “determinadas pelas culturas daqueles que ouvem” (WRIGLEY, 1996, p. 4).

### **3. SURDO: UM POVO ENTRE FRONTEIRAS FLUIDAS**

As narrativas surdas durante os encontros com os intelectuais surdos, independentemente do tema que estava sendo abordado, evidenciavam a importância das línguas e das culturas surdas como

instrumentos que colocam o “povo surdo” na posição de uma nação<sup>45</sup> enquanto comunidade imaginada.

As palavras da **Narradora 5** são inquietantes nesse sentido: *“Há pouco tempo participei de um Congresso Internacional na Irlanda, envolvendo vários países - Estados Unidos, Austrália, Canadá, Alemanha, França etc. - e eu em nenhum momento me senti uma estrangeira. Eram surdos como eu. Eram diferentes línguas de sinais, mas se tinha um sentimento de proximidade. Então, o que é isso? Que engraçado! Mesmo sendo outro país, outros surdos com outras línguas de sinais eu não me sentia estrangeira”*. Ao enunciarem-se dessa forma, os intelectuais surdos se colocam como parte de um povo que possui uma nação sem território, mas com artefatos culturais<sup>46</sup> reconhecidos por todos aqueles que são atravessados por suas línguas e culturas, independentemente do lugar em que vivem.

Hall (2005, p. 48), ao apresentar seu ensaio sobre as culturas nacionais como comunidades imaginadas, cita o filósofo Roger Scruton para evidenciar que no mundo moderno as culturas nacionais passaram a ser uma das origens fundantes de identificação cultural. Scruton, segundo Hall (2005, p. 48), argumenta que a condição de homem exige que ele se identifique “a si mesmo como algo mais amplo - como membro de uma sociedade, grupo, classe, Estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar”.

---

<sup>45</sup> A nação surda pode ser compreendida como uma rede de territórios físicos - escolas de surdos, associações de surdos, famílias de surdos etc. - e virtuais - salas de bate-papo, *Blogs*, correio eletrônico etc. São territórios com fronteiras fluidas que permitem a interação entre surdos e entre surdos e ouvintes que fazem parte da “rede de contatos”. Segundo Wrigley (1996), essa rede de territórios físicos aproxima-se de 15 milhões de pessoas, o que significa dizer que a nação surda mundial é maior que vários países latino-americanos.

<sup>46</sup> Strobel (2008), em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, menciona que os artefatos culturais são “tudo o que se vê e se sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuários, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores, normas, etc”. Para a autora, artefato cultural é tudo aquilo que ilustra uma cultura. No caso do povo surdo seria a experiência visual, a língua, família, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e materiais (o relógio despertador que vibra, o sinal luminoso que avisa o intervalo das aulas etc.).

Ao adotarem essa estratégia discursiva, os intelectuais surdos estão buscando outras práticas de significação que lhes permitam habitar em um mundo que não os posicione no campo da incapacidade, da deficiência, como demonstram as narrativas que seguem.

---

## FRAGMENTOS

**Narradora 1:** *O conceito de povo surdo é um conceito novo. Antes nós usávamos muito o conceito de comunidades surdas. Se formos pensar o conceito de povo pelo viés geográfico, esse conceito estaria ligado a um espaço, a um território. Eu penso que no nosso caso a gente tem que deixar de lado o conceito de povo pelo viés geográfico. O conceito de comunidades surdas também não traduzia tudo que nós surdos tínhamos em comum: o esporte, a educação, a questão social, a questão das representações políticas. Esses e muitos outros elementos constituem o significado de povo surdo. É um conceito novo, mas que a maioria das pessoas não aceita e ainda existem poucas publicações a esse respeito.*

**Narradora 6:** *Quando vou à associação eu me sinto como se estivesse em casa, é um lugar em que eu me sinto bem, é um espaço de conforto. É lá que o meu sinal é ratificado. Eu não preciso ficar soletrando que o meu nome é [...]. É esse espaço de conforto que me permite ser o que sou. Eu me sinto bem quando uso a expressão povo surdo. Porque povo traduz um jeito de viver. Eu, enquanto surda e casada com um surdo, vou passar esse jeito de ser surdo para o meu filho, perpetuando dessa forma o jeito do povo surdo. Já o conceito de comunidade não tem essa amplitude. Comunidade surda, para mim, é um grupo que se reúne e que é usuário da língua de sinais, mas povo é um conceito mais amplo, e muito mais espalhado e muito mais profundo que o conceito de comunidade.*

---

Os surdos, provavelmente por viverem dispersos, criam o conceito de “povo surdo” para poderem significar em sua própria língua, em sua própria cultura. Essa estratégia discursiva cria o sentimento de pertencimento a uma nação<sup>47</sup> que não é “apenas uma entidade política,

---

<sup>47</sup> “Em 1850 um fazendeiro americano surdo, John James Flourney, propôs a criação de um Estado Surdo; segundo ele, ‘nossas necessidades peculiares e tais organizações podem ser indispensáveis à nossa saúde mental...’ Essa proposta provocou debates, e

mas algo que produz sentidos - um sistema de representação cultural” (ANDERSON, 1989, p. 14). A nação, mesmo sendo uma comunidade imaginada, gera um sentimento de identificação independentemente dos sujeitos se conhecerem ou não, porque em cada um deles está “viva a imagem de sua comunhão” (Id.).

O sentimento de pertencimento, mas que sentido, é vivido pelos surdos como partícipes de “um povo”, e potencializa a presença do seu outro em suas vidas. Para a **Narradora 6**: *“Quando vou à associação eu me sinto como se estivesse em casa, é um lugar em que eu me sinto bem, é um espaço de conforto. [...] É esse espaço de conforto que me permite ser o que sou”*. O sentimento de conforto manifestado evidencia a importância de um discurso de nação, que possui uma língua e uma cultura “nacional” produtoras de sentidos que permitem a esse povo organizar tanto suas intervenções no mundo quanto a concepção que tem de si mesmo.

Mas a idéia de nação e povo como estratégia de empoderamento e luta é ambivalente: ao mesmo tempo em que cria formas de representação cultural diferente daquelas do discurso colonial também traz, a fim de garantir uma visão totalizadora de nação, o apagamento das diferenças de gênero, sexualidade e etnia que estão presentes no próprio povo surdo. Mas, no interior de toda e qualquer nação há o enfrentamento entre as forças totalizadoras que narram a homogeneidade da nação e as forças culturais que salientam as diferenças. Essa correlação de forças no âmbito da narração da nação foi conceituada por Bhabha (2005, p. 207) como temporalidades pedagógicas e performáticas:

Na produção da narração como nação ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa, do pedagógico e a estratégia repetitiva, recorrente, do

---

críticas ácidas foram dirigidas a Flornoy pelos próprios surdos. afinal, como na época o inquiriram, o que deveriam fazer com seus filhos e pais ouvintes? Mesmo assim, seu opositor mais ardoroso, o surdo Edmund Booth, confessou que ele próprio já havia pensado na proposta (SOUZA, 1998, p. 93).

performativo. É através deste processo de cisão que a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de *escrever a nação* (grifo no original).

Nessa perspectiva, as tradições, o mito de origem e outros artefatos culturais da nação estariam no âmbito do pedagógico. Os conceitos de povo e nação nessas narrativas são utilizados de forma historicista, em que a temporalidade é definida como um jogo de causa e efeito, buscando permanentemente uma linha contínua que dê sentido de pertencimento a uma comunidade. Por outro lado, no caráter performático a nação é inscrita em uma temporalidade cultural, cuja realidade social é muito mais complexa. A nação, ao mesmo tempo que é construída, também vai sendo desconstruída por interpretações sucessivas, cujas contradições mútuas demonstram a ausência de uma origem. “A nação torna-se uma forma social liminar de representação, um espaço marcado internamente pela diferença cultural e pelas histórias heterogêneas de povos conflitantes, autoridades antagonistas e espaços culturais em constante tensão” (TORRES, 1997, p. 347).

A narração da nação surda, por exemplo, cujas fronteiras não podem ser encaradas como linhas delimitadoras, mas como linhas fluidas de hibridização cultural, oscila permanentemente entre o discurso pedagógico e o performático. No campo do discurso pedagógico, as narrativas adotam estratégias discursivas que conectam o presente com o passado mediante a construção de histórias de um povo que, mesmo não tendo um território, possui a sua herança cultural como qualquer outra nação moderna, inclusive com “seus pais fundadores, seus textos básicos, quase religiosos, uma retórica do pertencer, marcos históricos [...], inimigos e heróis oficiais” (SAID, 2003, p. 49).

Ao adotarem a idéia discursiva de que os surdos formam “um povo” sem fronteiras, mas com seus artefatos culturais, essas narrativas inventam suas próprias tradições. Uma delas é o próprio mito fundacional da nação surda. Essa narrativa está fortemente arraigada,

principalmente entre os surdos europeus e estadunidenses. É um texto quase religioso em que os contadores de histórias surdas perpetuam, ao longo dos tempos, o encontro do Abade L'Épée, por volta de 1760, com duas jovens mulheres surdas que viviam nos arredores de Paris.<sup>48</sup>

Padden e Humphries (1996, p. 27) relatam que as narrativas sobre o surgimento da nação surda “são mitos, contos, parábolas que carregam uma série de idéias sobre o que torna possível ser uma pessoa surda. Ao recontarmos estas histórias o grupo pode falar de um conhecimento que considera ser essencial, sua força vital”.

Segundo os autores, esse conto, ao ser narrado de geração em geração, passou a simbolizar o momento de transição de uma história de isolamento em que viviam os surdos para uma vida em comunidade, além de criar a imagem de origem de um povo. As representações desse conto são tão forte no meio das comunidades surdas que Monttez (1992, p. 7) menciona o banquete organizado pelos próprios surdos para comemorar o aniversário do Abade L'Épée:

Quero convidá-lo a registrar o ano de 1834 como uma das grandes datas da história dos surdos. Com o primeiro banquete comemorando seu nascimento (1834) começa o culto do Abade L'Épée. *Para mim é a data de nascimento da nação surda.* É o ano em que pela primeira vez os

---

<sup>48</sup> Padden e Humphries (1996, p. 27) narram a experiência que tiveram com um contador de histórias surdas em um Clube de Surdos em Marseilles, na França, sobre o encontro do Abade L'Épée com as duas mulheres surdas. “O Abade L'Épée estava caminhando por um longo tempo em uma noite escura. Ele queria parar e descansar à noite, mas não conseguia achar um lugar para ficar, até que em um determinado momento ele avistou uma casa com uma luz. Ele parou e bateu na porta, mas ninguém respondeu. Ele viu que a porta estava aberta e, então, resolveu entrar e encontrou na casa duas mulheres sentadas próximas à lareira costurando. Ele falou com elas, mas elas não respondiam. Ele se aproximou e falou com elas novamente, mas elas novamente não responderam. O Abade ficou perplexo, mas sentou-se ao lado delas. Elas olharam para ele e não falaram. Naquele momento, a mãe delas entrou na sala. O abade não sabia que suas filhas eram surdas? Ele não sabia, mas passou a saber quando elas não responderam. Enquanto contemplava as jovens mulheres, o Abade compreendeu sua vocação”. Os autores chamam atenção para dois pontos desse conto. O primeiro é que o Abade L'Épée “não encontrou as duas mulheres surdas como resultado de uma permanência curta numa noite escura e chuvosa, mas as encontrou em suas incursões por uma rua empobrecida de Paris”. O segundo é que o Abade L'Épée “não inventou sua língua de sinais – nenhum indivíduo, ainda que talentoso, pode inventar uma língua humana”.

surdos-mudos se outorgam uma espécie de governo. Isto nunca havia acontecido (grifos do autor).

O Abade L’Pée, nesse período, era chamado pelo surdos europeus e estadunidenses de pai espiritual, pai intelectual – aquele que protege e alimenta os surdos espiritual e intelectualmente. Essa narrativa surda divide a história do povo surdo antes e depois do Abade L’Pée. Segundo Monttez (1992, p. 17), antes desse encontro, os surdos eram invisíveis e dispersos; depois dele, passaram a construir sua nação, porque se “estávamos isolados no meio do mundo, agora estamos reunidos. Sem apoio [...] cada surdo vivia por si e para si como podia. Triste vida que era como um exílio no seio da sociedade [...] agora formamos entre todos um [...] nós outros que éramos, somos”. Os surdos, ao inventarem seu mito fundacional de nação, ao mesmo tempo que dão continuidade às suas histórias também criam representações de pertencimento a um povo que possui língua e cultura próprias.

Mas esse discurso pedagógico de afirmação da nação surda não é o único discurso provedor de significação e de identificação cultural. Não afirmo, contudo, que o conceito de nação surda, mediante o discurso pedagógico, não seja uma peça fundamental de referência política para se contrapor ao poder do discurso colonial. No entanto, não podemos colocar essa questão apenas dessa maneira. Porque as oposições binárias geralmente são falácias no campo da cultura. Nação surda e nação ouvinte são categorias interdependentes, assim como colonizado e colonizador. Mas distinções como estas precisam ser ressaltadas para que as tensões “entre mundos” não se limitem a meras oposições discursivas.

A nação surda, mesmo sendo uma representação construída pelos próprios surdos para resistir ao poder colonial, é uma nação sem fronteiras, onde os surdos transitam tanto em seu mundo como no mundo ouvinte; são sujeitos que não se constituem isoladamente, mas na relação tensa e dinâmica com o outro – surdo e ouvinte. Portanto,

são sujeitos híbridos em que a própria estrutura da língua de sinais está atravessada pela língua do ouvinte. Por exemplo, das quarentas e seis configurações de mãos,<sup>49</sup> como sugere Britto (1995), vinte e seis estão diretamente relacionadas com representação visual do alfabeto da língua portuguesa. Esse exemplo evidencia que as fronteiras entre surdos e ouvintes são fronteiras fluidas; mais do que isso, são fronteiras abertas que permitem processos contínuos de negociação de sentidos.

A formulação de nação surda mediante o discurso pedagógico traz a idéia de uma identidade surda coletiva construída a partir de uma língua e de uma cultura comum a todos os surdos, legitimando a utilização de conceitos genéricos como, por exemplo, “surdo”. O discurso pedagógico, com suas histórias lineares com início, meio e fim, acaba camuflando e até mesmo negando as alteridades e as diferenças incomensuráveis que também fazem parte da própria nação surda, e por fim construindo uma imagem de nação surda homogênea, sem diferenças em seu interior, cujo único jogo discursivo possível é aquele que se caracteriza a partir de oposições. Se assim for, os discursos

---

<sup>49</sup> A estrutura da língua de sinais brasileira é constituída a partir de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma seqüencial ou simultânea. Segundo Brito (1995, p. 36 a 41) os **parâmetros primários** são: a) as **configurações de mãos**, em que as mãos tomam as diversas formas de realizações dos sinais. De acordo com a autora são quarenta e seis configurações de mão na língua de sinais brasileira; b) “o **ponto de articulação** é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Esses sinais articulados no espaço são de dois tipos, os que se articulam no espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada região do corpo, como a cabeça, cintura e os ombros; c) o **movimento** é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde o movimento interno da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal. O movimento que as mãos descrevem no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas sinuosas ou circulares em várias direções e posições. Quanto aos parâmetros secundários temos: a) **disposição das mãos**, em que as articulações dos sinais podem ser feitas apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos. Neste último caso, as duas mãos podem se movimentar para formar o sinal, ou então apenas a mão dominante se movimenta e a outra funciona como um ponto de articulação; b) **orientação da(s) mão(s)** é direção da palma da mão durante o sinal: voltada para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita. Pode haver mudança na orientação durante a execução do movimento e c) **região de contato** refere-se à parte da mão que entra em contato com o corpo. Esse contato pode-se dar de maneiras diferentes: através de um toque, de um risco, de um deslizamento, etc.”

pedagógicos passam a ser pontes estratégicas de esquecimento das alteridades e das diferenças surdas.

Bhabha (2005, p. 226) sugere que o processo de construir as narrativas de uma nação é sustentado por uma permanente lembrança do esquecimento:

É através da sintaxe do esquecer – ou do ser obrigado a esquecer – que a identificação problemática de um povo [...] se torna visível. O sujeito [...] é produzido naquele lugar onde o plebiscito diário – o número unitário – circula na grande narrativa. Entretanto, a equivalência entre vontade e plebiscito, a identidade da parte e do todo, passado e presente, é atravessada pela “obrigação de esquecer”, ou esquecer para lembrar (grifo no original).

O esquecimento funciona como um vácuo que possibilita e fundamenta a gênese da nação buscada pelo discurso pedagógico. A comunidade imaginada precisa de uma origem bem clara e estabelecida para construir uma identificação cultural. É quase como uma analogia à formação de um corpo, de algo sólido que possa servir como argumento incontestável da narração de sua existência. Mas a lembrança do esquecimento força outras leituras de nação, leituras complexas de dimensões múltiplas e híbridas que geram tensões permanentes, criando espaços fronteiriços mais profícuos para a negociação de sentidos.

Nesse sentido, o discurso performático, como sugere Bhabha, não atenua as fronteiras simbólicas, mas problematiza-as. Porque, quanto mais os surdos reivindicarem seus direitos sociais, culturais e linguísticos, maior será o acirramento nas fronteiras. Não se trata, portanto, de analisar esse processo como um diluidor de fronteiras, mas como um acirramento de tensões nas fronteiras, gerando não apenas o confronto de posições sem o processo de escuta, mas criando espaços de negociação que propiciam o surgimento de uma “passagem intersticial” para “um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2005, p. 22).

Mas essa questão não é tão simples como possa parecer. Padden e Humphries (1996) relatam várias histórias de surdos que não tiveram a possibilidade de viver “entre mundos”, em fronteiras de contato, mas no mundo dos outros, no mundo daqueles que ouvem. Por isso, segundo os autores, esses surdos têm a crença de que a língua de sinais e as comunidades surdas não são invenções de surdos, mas de ouvintes. Esse exemplo, mediante o olhar surdo, evidencia como o discurso pedagógico dos ouvintes neutraliza as próprias criações surdas.

O discurso pedagógico e o performático caminham sempre juntos, disputando o direito de significar. É por isso que Bhabha (2005, p. 206) defende que o “conceito de povo emerge dentro de uma série de discursos como um movimento de narrativo duplo”: o pedagógico e o performático. A nação cindida em seu próprio interior “torna-se um espaço liminar de significação”. Abre-se um espaço de disputa entre o pedagógico e performático. O performático desestabiliza o significado totalizante de povo como conceito homogeneizante quando problematiza a questão da diferença cultural e da alteridade. Segundo Bhabha (2005, p. 230), a nação, assim como a idéia de povo, é marcada “*internamente* pelos discursos de minorias, pelas histórias heterogêneas de povos em disputa, por autoridades antagônicas e por locais tensos de diferença cultural” (grifo no original).

A nação, ao ser dividida em seu próprio interior pela ambivalência presente no confronto entre o discurso pedagógico e o performático, passa a ter dificuldade de se opor ao discurso da alteridade e da diferença. Porque o outro não é mais retratado apenas pelo discurso pedagógico de nação. Segundo Bhabha (2005, p. 209):

O pedagógico funda sua autoridade narrativa em uma tradição do povo [...] encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por auto-geração. O performático intervém na soberania da *autogeração* da nação ao lançar uma sombra *entre* o povo como “imagem” e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro ou do Exterior (grifos no original).

O povo, ao ser “um signo diferenciador do Eu, distinto do outro”, realiza um ato de deslocamento, marcando as fronteiras simbólicas da nação como espaços fluidos que se alimentam do confronto entre o pedagógico e o performático. Dessa forma, o discurso performático desestabiliza a idéia de povo, como uma massa homogênea ou uma estratégia discursiva que tem como fim uma suposta unidade de nação. Mas, o conceito de povo, por esse “movimento narrativo duplo” dilui permanentemente a polaridade entre o pedagógico e o performático, esbatendo a rigidez dessa linha limite: o pedagógico nunca é tão estável como gostaria de ser e o performativo torna-se, em si mesmo, pedagogicamente importante. Nas palavras de Bhabha (2005, pp. 206 e 207) o termo povo “não se refere simplesmente a eventos históricos ou a componentes de um corpo político patriótico. Ele é também uma complexa estratégia retórica de referência social”.

## CAPÍTULO III

---

### EMBARALHANDO FRONTEIRAS: OS INTELECTUAIS SURDOS NOS DIAS DE HOJE

---



Ferdinand Berthier (1803 – S/D) nasceu na cidade de Louhans, na França e foi um dos educadores surdos na Escola Pública de Paris, criada pelo abade L’Pée em 1760.

O que o intelectual menos deveria fazer é atuar para que seu público se sinta bem: o importante é causar embaraço, ser do contra e até mesmo desagradável. [...] O intelectual [...] não é nem pacificador, nem um criador de consensos, mas alguém que empenha todo o seu ser no senso crítico, na recusa em aceitar fórmulas fáceis ou clichês prontos, ou confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer sobre o que fazem. Não apenas relutando de modo passivo, mas desejando ativamente dizer em público.

**Edward Said**

## **1. MANIFESTO: UMA ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO?**

Os fragmentos das narrativas surdas, descritas a seguir, sobre os significados de intelectual e a importância de sua intervenção em prol daqueles que estão à margem do tecido social me reportam à frase de Marx em sua XI Tese sobre Feuerbach: “Os filósofos têm interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo”.

---

### **FRAGMENTOS**

**Narradora 1:** *A pergunta do [...] era apenas para saber se só os educadores são intelectuais ou se outros profissionais também podem ser. Por exemplo, o engenheiro não é intelectual?*

**Narradora 1:** *Isso que a [...] estava explicando é um ponto fundamental em nossa política. Não é apenas se manifestar por se manifestar. A manifestação pública é uma forma de defesa do povo surdo, de embate político, mas de forma argumentada.*

**Narradora 1:** *A gente sempre tem que se colocar publicamente para garantir os nossos direitos, caso contrário o ouvinte sempre vai impor a sua forma de ser. É importante apresentar idéias bem fundamentadas em público. Essas posições são muito importantes, mas não no sentido de menosprezar o outro e sim de aprofundar os argumentos.*

**Narrador 2:** *É importante se manifestar publicamente. Por exemplo, se um ouvinte faz alguma coisa que prejudica o surdo, nós temos que nos posicionar claramente frente a isso. Quando nós colocamos o debate na rua, outras pessoas também se manifestam. Parece que o manifesto faz as pessoas acordarem. Essa estratégia também ajuda a construir os movimentos surdos. Hoje, as tecnologias de informação e comunicação, como o You tube, permitem ao surdo se manifestar em sua própria língua.*

**Narrador 3:** *Por exemplo, você, como pesquisador, escolheu esses cinco educadores, mas os educadores não são intelectuais?*

**Narradora 4:** [...] eu fico me perguntando: qual é o significado de intelectual? É alguém que realmente conhece profundamente ou não?

**Narradora 6:** O manifesto, quando feito em Libras, alcança a maioria dos surdos e dá os subsídios para os surdos se contraporem a colocações que tentam nos oprimir, que procuram de forma sutil tirar os nossos direitos. Sempre que alguém se coloca contra os surdos nós temos que nos posicionar no mesmo nível de igualdade frente àquilo que foi colocado. Se nós não respondermos, o que prevalece é a idéia daquele que nos oprime. Nós temos que responder até para desconstruir aquela falsa idéia de que os surdos não conseguem se manifestar. Hoje nós temos muitos surdos espalhados pelo Brasil que podem se manifestar com propriedade, com qualidade, quando alguém nos oprime. Temos que nos manifestar para mudar essa realidade que tanto nos oprime.

**Narradora 6:** Estrategicamente é mais interessante se afastar para dar as respostas, mas na hora, frente a frente, é diferente, porque o sangue ferve e a gente não sabe o que pode acontecer. Quando você está fazendo um manifesto na forma escrita, é possível fazer esse distanciamento, mas frente a frente o caso é outro. Ao se afastar, a gente reflete melhor e pode se posicionar com mais clareza. Quando o enfrentamento é direto as coisas acontecem muito rápido e os posicionamentos geralmente não são reflexivos. Por exemplo, quando há uma discussão sobre a política de educação de surdos no MEC a gente tem que refletir bem para se posicionar politicamente.

---

A XI tese sobre Feuerbach remete a duas questões vinculadas diretamente ao papel do intelectual: a reflexão e a ação. Ao assumir a postura de reflexão e ação, o intelectual se coloca na posição de engajamento, quando sua fala é balizada geralmente pela contestação ao poder instituído. Porém, o movimento entre reflexão e ação faz com que o intelectual oscile permanentemente “entre o recolhimento e a exposição pública, o silêncio e a intervenção em público”, movimento que também “decorre das circunstâncias nas quais a demanda de autonomia racional é respeitada ou ameaçada pelos poderes instituídos” (CHAUÍ, 2006, p. 21).

Sartre (1905 a 1980) é um bom exemplo para ilustrar essa figura de “intelectual engajado” presente nas narrativas dos intelectuais surdos. Ao longo de suas produções no campo literário e filosófico e também em suas intervenções públicas, Sartre demonstrou o seu compromisso com as causas dos colonizados. Entre suas intervenções, a mais conhecida no campo da crítica pós-colonial foi o seu engajamento na Guerra de Libertação da Argélia, quando se aproximou do debate teórico que Franz Fanon vinha realizando sobre a violência colonial francesa nesse país.

Mas antes de tocar nesse ponto relembro que Fanon (1925 - 1961) associou seu trabalho psicanalítico à prática militante, e sobre essa experiência de vida construiu seu pensamento político. Ou seja, foi também um intelectual engajado. Em “Os condenados da terra”, aborda os efeitos do colonialismo nos colonizados, destacando que os colonizados não foram excluídos apenas do ponto de vista de direitos e privilégios, mas também do ponto de vista de seus pensamentos e valores. Segundo Fanon (1979, p. 30 e 31), “a sociedade colonizada não é apenas descrita” pelo colonizador “como uma sociedade sem valores”, mas um lugar onde o colonizado existe “impermeável à ética” e à “ausência de valores”. Isto é, para o colonizador, o colonizado “é o mal absoluto”. Nesse sentido, a dominação política e a exploração econômica do colonialismo europeu acompanharam uma subtração da condição de sujeito, como cultura e história. Fanon, em seus textos e em sua atuação, procurou desmistificar “o canto enganador que procura elidir a força da desigualdade e da opressão na análise das trocas culturais realizadas sob o signo do sistema colonial” (Id.), produzindo, dessa forma, uma crítica radical da colonização através de um olhar minucioso sobre as estratégias de violência, subordinação e desumanização que produzem o colonizado no contexto do discurso colonial. Fanon, no mesmo livro, faz um discurso em oposição ao do colonizador. Para ele a descolonização implicaria em reinventar um sujeito colonial na sua verdadeira humanidade.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta (Fanon, 1979, p. 26 e 27 - grifo no original).

Sartre, no prefácio do livro em questão, também faz um discurso de oposição ao do colonizador, mas centra sua discussão na violência colonial francesa que tinha por objetivo a subjugação dos sujeitos argelinos, a ponto de “desintegrar-lhes a personalidade”.

Nada deve ser poupado para liquidar suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho [...] Se resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade (SARTRE, in FANON, 1979, p. 9).

O autor evidencia as estratégias que a metrópole adotava para mostrar suas verdades aos colonizados, chegando ao ponto de tentar destruir as culturas da colônia. A elite francesa selecionava adolescentes argelinos e os trazia para a metrópole e “gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental”, colocando-lhes “na boca mordanças sonoras, expressões bombásticas e pastosas” (Ibid., p. 3), para grudar nos dentes do colonizado a cultura do colonizador. Só depois de submetidos culturalmente é que os colonizados retornavam ao seu país para cumprir as determinações da metrópole. Mas nem tudo ocorre como o colonizador deseja. Enquanto os adolescentes eram violentados culturalmente na metrópole, os

intelectuais – escritores e poetas – nativos buscavam alternativas para explicar ao seu povo e aos próprios europeus as estratégias e os modos através dos quais o colonizador operava, desvendando a teia na qual a sua própria subordinação era produzida. Em seus textos, os intelectuais nativos traziam o que estava submerso no discurso humanista europeu. Nas palavras de Sartre (Ibid., p. 4), o que os intelectuais queriam dizer era: “de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam”, mostrando que a violência colonial que se dava na Argélia estava profundamente arraigada no tecido social francês. A violência colonial não se dava apenas nos países colonizados, mas também na própria metrópole. Ao terminar o prefácio do livro, Sartre (FANON, 1979, p. 21) faz a seguinte advertência:

Hoje estamos agrilhoados, humilhados, doentes de medo, arruinados. Isso ainda não é suficiente para a aristocracia colonialista; ela não pode concluir sua missão retardadora na Argélia enquanto não tiver primeiro acabado de colonizar os franceses.

O caso de Sartre como intelectual engajado que não somente reflete, mas age, manifestando-se publicamente, é um bom exemplo para compreender o questionamento da **Narradora 4**: “Qual é o significado de intelectual?” Mas Sartre é um filósofo; então, como ficaria o questionamento da **Narradora 1**: “Por exemplo, o engenheiro não é intelectual?” Uma possibilidade de compreender esse fragmento está na reflexão que Sartre fez sobre o “saber prático” em seu livro “Em defesa dos intelectuais”.<sup>50</sup> Segundo o autor, quando o cientista se dedica apenas ao saber prático, isto é, conhecer o objeto de suas indagações, ele é apenas um especialista desse saber. Dito de outra forma, o

---

<sup>50</sup> Nesse livro, Sartre apresenta as três conferências que realizou no Japão em relação ao papel dos intelectuais, cujos títulos são: a) O que é um intelectual?; b) Função do intelectual e c) O escritor é um intelectual? Ao fazer a apresentação do livro, Weffort (SARTRE, 1994, p. 6) relata que as “três conferências que compõem este livro apresentam, de modo brilhante, as imagens de Sartre sobre os intelectuais. Mostram, sobretudo, o que ele gostaria que eles fossem”.

cientista é “um particularista na submissão à ideologia dominante” (WEFFORT, in SARTRE, 1994, p. 7). Para Sartre, o cientista se transforma em intelectual quando se posiciona politicamente em relação ao objeto de suas indagações. Para ele se um físico se dedica a construção de uma bomba atômica é um cientista, mas se contesta à construção da bomba torna-se um intelectual.

A vida de Sartre foi permanentemente atravessada por manifestações públicas contra as diferentes formas de opressão. Sartre interveio publicamente na Revolução Cubana em 1959 ao defendê-la como uma porta revolucionária para toda a América Latina, porém mais tarde, quando Fidel Castro forçou o poeta cubano Herberto Padilha a fazer uma auto-crítica como traidor de Cuba, Sartre assinou o manifesto condenando a atitude de Fidel; quando redigiu as considerações do Tribunal Russel – grupo que reunia intelectuais do mundo inteiro com o objetivo de denunciar os crimes de guerra no Vietnã –, fez a seguinte declaração: “Os vietnamitas combatem por todos os homens, e as forças norte-americanas, contra todos”; quando assumiu publicamente a sua posição em favor do movimento estudantil em 1968; quando se negou a ir aos Estados Unidos para realizar uma conferência, pois sua visita poderia ser interpretada como uma visita ao inimigo; ao recusar em 1964, no auge da carreira, o Prêmio Nobel de Literatura, por significar o reconhecimento da autoridade da Academia Real da Suécia (comissão julgadora do prêmio) considerando ainda que, se assim o fizesse poderia estar perdendo o instrumento principal de seu engajamento: a liberdade literária; ao defender seu amigo Paul Nizan que, após abandonar a vida universitária para se engajar no Partido Comunista Francês durante a década de 30 do século passado, assumindo cargos de direção partidária importantes, em 1940, com o Pacto Germano-Soviético,<sup>51</sup> desligou-se do partido e foi por ele considerado um traidor da classe operária.

---

<sup>51</sup> O Pacto Germano-Soviético, em 1940, foi um tratado de não agressão firmado entre a Alemanha Nazista e a União Soviética as vésperas da Segunda Guerra Mundial.

O ato de intervir publicamente também é uma das estratégias que os intelectuais surdos utilizam nos dias de hoje. Nas narrativas encontramos os seguintes enunciados: *“A gente sempre tem que se colocar publicamente para garantir os nossos direitos, caso contrário o ouvinte sempre vai impor a sua forma de ser”*; *“É importante se manifestar publicamente. Por exemplo, se um ouvinte faz alguma coisa que prejudica o surdo, nós temos que nos posicionar claramente frente a isso. Quando nós colocamos o debate na rua, outras pessoas também se manifestam. Parece que o manifesto faz as pessoas acordarem”*; *“Sempre que alguém se coloca contra os surdos nós temos que nos posicionar no mesmo nível de igualdade frente àquilo que foi colocado. Se nós não respondermos, o que prevalece é a idéia daquele que nos oprime”*.

A “Nota de Repúdio à Carta Aberta” é um exemplo quanto ao uso de manifesto como uma estratégia de intervenção pública dos intelectuais surdos. Durante o vestibular de 2008 do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFSC, foi impetrada uma ação no Ministério Público Federal contra a referida Universidade por ter, segundo a autora da ação, ferido o princípio da isonomia – a igualdade de todos perante a lei – ao priorizar o ingresso dos surdos no curso. O texto dessa ação circulou na internet com o título “Carta Aberta”, o que provocou intensos debates nas comunidades surdas do País e no meio acadêmico. A tese levantada pelos surdos era que a “Carta Aberta” não reconhecia a discriminação que os surdos sofreram ao longo de sua história.

Para se contrapor à “Carta Aberta”, dois intelectuais surdos<sup>52</sup> divulgaram na internet<sup>53</sup> o manifesto “Nota de Repúdio à Carta Aberta”, assinado por eles e por outros intelectuais. Os intelectuais surdos, em seu manifesto, denunciam o princípio universalizante do conceito de isonomia adotado na “Carta Aberta”, que não reconhece a discriminação que os surdos sofreram e continuam sofrendo, negando o próprio discurso jurídico de “igualdade material”. Uma leitura rápida e desatenta do artigo 5º da Constituição Federal, que preconiza a igualdade de todos perante a lei,<sup>54</sup> segundo os intelectuais surdos não consegue perceber o princípio que subjaz ao artigo e pode levar a compreensões precipitadas e inadequadas, como no caso da “Carta Aberta”, uma vez que o “princípio em questão deve ser considerado não como igualdade absoluta, mas sim proporcional, o que pode variar de acordo com as exigências do ser humano, levando em conta as suas diferenças” (JUNIOR & REZENDE, 2008, p. 1).

Ao adotar o discurso jurídico como estratégia argumentativa, os intelectuais surdos trazem à discussão dois conceitos: “igualdade

<sup>52</sup> Patrícia Luiza Ferreira Rezende: surda, mineira de nascença, graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG). Exerceu o cargo de Analista Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, onde foi responsável pela implantação e implementação do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas Surdas de Minas Gerais (CAS/MG). Foi professora de LIBRAS do curso de Pedagogia da PUC-MG e atualmente é doutoranda em Educação pela UFSC, além de ser professora-autora das disciplinas de Libras I a VI e Didática na Educação de Surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFSC.

Franklin Ferreira Rezende Júnior: surdo, amazonense, bacharel em Direito. Realizou palestras orientando escolas, famílias e outras entidades nas questões relativas aos direitos dos surdos; fez parte da diretoria do extinto Instituto de Desenvolvimento Integrado dos Surdos da Amazônia (IDISAM) e da Associação dos Surdos de Manaus no período de 1998 a 2002. É servidor público federal, no cargo de Analista Judiciário. Área Judiciária, do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região de Manaus/AM e, por indicação da FENEIS, é conselheiro titular do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (CONADE), representando os surdos brasileiros.

<sup>53</sup> De acordo com a **Narradora 6**: “Hoje nacionalmente, por meio das tecnologias de informação e comunicação, nós temos um grupo de discussão – surdos BR – esse grupo permite diferentes debates com os surdos de todo o Brasil. A própria “Nota de repúdio à carta aberta” que o [...] e a [...] fizeram também circulou nessa sala de discussão”.

<sup>54</sup> De acordo com o artigo 5º da Constituição Federal, todas as pessoas são iguais perante a lei, “sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos desta Constituição”.

formal” e “igualdade material”. Para diferenciar a igualdade formal da igualdade material, faz-se necessário diferenciar as “situações jurídicas objetivamente iguais e subjetivamente distintas, em razão da posição dos sujeitos de direito na escala social” (Ibid., p. 2). Segundo os intelectuais surdos, a igualdade formal é a igualdade na lei e perante a lei, mas enquanto igualdade de tratamento. A igualdade material é aquela que tem por princípio garantir a igualdade ou a redução da desigualdade no campo econômico e social. Tal ponto de vista se fortalece quando o princípio da igualdade material tem sido um dos principais argumentos para a construção de políticas afirmativas em nosso país frente à discriminação racial, linguística, física, de gênero, idade e origem nacional. As políticas afirmativas destacam os processos de discriminação ainda vigentes para “criar artefatos legais de reparação, de políticas públicas compensatórias de modo a conferir oportunidades aos menos favorecidos em decorrência de um processo histórico e cultural, no caso em tela” (Id.).

Nessa linha de raciocínio, o manifesto “Nota de Repúdio à Carta Aberta” enfatiza a discriminação que os surdos vêm sofrendo ao longo de sua história no campo social, linguístico, cultural e educacional. E antes de fazer uma análise mais pormenorizada da “Carta Aberta”, os intelectuais surdos apresentam alguns argumentos que suscitam o princípio jurídico de “igualdade material” em favor dos surdos. Para os intelectuais surdos, os surdos há muito tempo têm

padecido com o problema das desigualdades inerentes ao seu ser e à estrutura social que se insere. E é extremamente difícil ocultar a história dos surdos, em que foram mais de 100 anos de massacre de mãos escravizadas, e tal fato histórico é muito conhecido e, exaustivamente, sedimentado na comunidade surda, onde relata-se que os surdos foram os párias, os estereotipados, os estigmatizados, os de menos-valia na sociedade. E indispensáveis foram o surgimento e mobilização de vários líderes surdos para que as suas lutas fossem reconhecidas tanto quanto as legislações favoráveis e, em alguns aspectos, condizentes com o ser

surdo. A história do Congresso do Milão de 1880 massacró com a escravização de mãos surdas, obrigando-nos a viver como “cópias” de ouvintes, como objetos de treinamento de falas, com o intuito de nos igualar aos ouvintes, quando em verdade, fomos destituídos do nosso ser surdo, do nosso *modus vivendi*, de vivenciar a língua de sinais com nossos pares, e com as nossas particularidades culturais, além de serem abandonados à margem do rio das oportunidades.

Onde estavam os ouvintes nos 100 anos de massacre de mãos escravizadas? Ministrando aula para alunos surdos em substituição aos muitos professores surdos, que foram destituídos do seu cargo, sendo rebaixados para os outros cargos, como serventes, cantineiros, faxineiros, e porque não dizer “limpando o chão das escolas”.

Foram mais de 100 anos de desigualdades! E será que vamos viver mais de 100 anos de “igualdade aparente”, igualdade discriminatória até mesmo no atual processo inclusivo da educação? Será que os juristas vão dar razão para outros ocuparem nossos espaços por mais tempo e que, outrora, os surdos construíram a passos pequenos e repudiados? Onde está a dita igualdade material e as ações afirmativas de combate à discriminação desigualando os desiguais na medida da sua desigualdade? (JUNIOR & REZENDE, 2008, p. 3).

Essa forma de intervenção política de intelectuais engajados, mediante o uso de manifestos, aproxima-se do significado de intelectual de Sartre quanto à manutenção da crença no poder da ação mediante o uso da palavra. Entretanto, o manifesto, com toda a sua importância, também carrega em si a imagem de um intelectual que fala no lugar daqueles cuja voz supostamente não tem ressonância social.

A **Narradora 6** menciona que é mais interessante se afastar para intervir publicamente porque, quando se está frente a frente com quem se contesta, fica difícil controlar as emoções. Noberto Bobbio (1997) aproxima-se dessa visão de intelectual que se afasta do problema para poder intervir com responsabilidade. Se para Sartre o enfrentamento era determinante na constituição do intelectual, já para Bobbio a responsabilidade deve falar mais alto, porque não é o ato de estar “frente a frente” que determina a qualidade de suas ações, mas a questão em que ele se engaja e o modo como ele se engaja. O

verdadeiro intelectual, segundo Bobbio, é aquele que assume todas as responsabilidades da sua escolha e as conseqüências que dela derivam. O engajamento não é o ponto determinante na ação do intelectual, mas sim a causa na qual o intelectual se engaja.

Bobbio (1997, p. 68), ao mesmo tempo que apresenta o intelectual como “alguém que não faz coisas, mas reflete sobre as coisas, que não maneja objetos, mas símbolos, alguém cujos instrumentos de trabalho não são máquinas, mas idéias”, também faz algumas delimitações quanto ao uso do conceito de intelectual. A primeira delas é que os intelectuais não estão vinculados ao que eles são e fazem, mas ao que deveriam ser ou fazer. “Nosso problema não é o de saber se os intelectuais são [...] independentes ou dependentes, mas de trocarmos algumas idéias sobre o que os intelectuais que se reconhecessem em uma determinada parte política fariam ou deveriam fazer” (Ibid., p. 69). Se na primeira delimitação Bobbio procura definir a forma, na segunda ele delimita o papel dos intelectuais na política. Para o autor, essa delimitação é apenas um recorte da grande discussão dos intelectuais: a relação entre o mundo das idéias e o mundo das ações. A terceira delimitação é a sua própria compreensão do significado do termo “intelectual”. Para tanto, faz uma importante distinção entre dois tipos de intelectuais: os ideólogos e os expertos, o que não significa dizer que um intelectual não possa ser os dois simultaneamente. O critério que distingue um do outro “é precisamente a diversa tarefa que desempenham como criadores ou transmissores de idéias ou conhecimentos politicamente relevantes” (Ibid., p. 72). Os ideólogos são aqueles que elaboram os princípios que dão sustentação teórica a uma determinada ação. Os expertos são aqueles que estabelecem os conhecimentos mais adequados para realizar uma determinada ação. Se os expertos são aqueles que fornecem conhecimentos (a forma como se realiza uma ação), os ideólogos são aqueles que apresentam os princípios (valores, ideais, concepções). Os ideólogos e expertos, diferentes em essência, devem obedecer a éticas também diversas.

Enquanto os primeiros teriam por objetivo serem fiéis a certos princípios, seguindo a ética da convicção, os segundos precisariam propor meios adequados ao fim e, portanto, teriam de levar em consideração as consequências que desses meios podem derivar. Nesse sentido, devem obedecer à ética da responsabilidade.

Para o autor, a tarefa do intelectual, além de agitar idéias, levantar problemas, propor teorias gerais, também deve se pautar em uma responsabilidade política cuja conduta seja caracterizada “por uma forte vontade de participar das lutas políticas e sociais do seu tempo [...] mas, ao mesmo tempo, por aquela distância crítica que o impeça de se identificar completamente com uma parte até ficar ligado por inteiro a uma palavra de ordem” (Ibid., p. 79).

Os significados de intelectual em Sartre e Bobbio permitem uma primeira leitura sobre a possibilidade de os educadores serem ou não intelectuais. Nas palavras do **Narrador 3**, tem-se o seguinte questionamento: “*Você, como pesquisador, escolheu esses cinco educadores, mas os educadores não são intelectuais?*” Tal questionamento pode ser respondido de várias maneiras frente às discussões teóricas realizadas até o momento. Por exemplo, se se pensa o educador como intelectual a partir de Sartre, tem-se pelo menos três condições: o educador precisa conhecer profundamente seu objeto de trabalho; estar engajado politicamente nas questões que interferem no seu papel de educador, e sua atuação deve estar vinculada a um bem comum. Para Bobbio, o educador seria um intelectual se refletisse e agisse com responsabilidade, mas o educador como intelectual teria que se distanciar criticamente das lutas para não se identificar com uma das partes envolvidas a ponto de perder sua capacidade crítica.

Entretanto, é Giroux (1997) quem mais se aproxima da XI Tese sobre Feuerbach, quando diz que, para o trabalho docente ser repensado e reestruturado, é preciso ver os educadores como intelectuais transformadores. Segundo o autor, a categoria de

intelectual pode ser importante de várias maneiras; por oferecer uma sustentação teórica para examinar a atividade docente como uma forma de trabalho reflexiva e não meramente instrumental ou técnica; por esclarecer “os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais” (Ibid., p. 161); e por ajudar a esclarecer que as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores legitimam determinados interesses políticos, econômicos e sociais. Por isso, o educador como intelectual transformador interroga-se permanentemente quanto ao seu papel social e cultural no fazer pedagógico, principalmente por saber que a escola, como um espaço político, está atrelada às relações de poder em suas práticas de significação.

Ao trazer o ato pedagógico para o centro de suas discussões, Giroux politiza esse momento ímpar na relação educador/educando: defende que o educador, como intelectual, deve tornar “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Ibid., p. 163). Ao tornar “o pedagógico mais político”, o educador, na prática, está tirando o processo de ensinar e aprender da dimensão burocrática<sup>55</sup> e colocando-o na dimensão política. Giroux traz o ato pedagógico para o campo das interações pessoais e sociais, em que as diferenças históricas, culturais, sociais e linguísticas precisam ser negociadas politicamente. E ao tornar “o político mais pedagógico”, o educador como intelectual se utiliza de pedagogias que incorporam interesses políticos de natureza emancipadora. Ao adotar essa concepção de ensino, Giroux coloca os educadores na posição de agentes críticos que problematizam o conhecimento e usam o diálogo como estratégia política na construção de um mundo “qualitativamente melhor para todas as pessoas (Id.).

---

<sup>55</sup> A dimensão burocrática da educação, segundo Giroux, está vinculada às teorias tecnocráticas e instrumentais que separam a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução.

## 2. CIRCULAÇÃO DE SABERES: UMA ESTRATÉGIA DE DESAUTORIZAÇÃO DO DISCURSO COLONIAL?

Para a **Narradora 4**, o ingresso na universidade foi uma estratégia adotada *“para mostrar essa questão da produção surda, dos saberes, dos conhecimentos, das experiências práticas que até há pouco tempo não eram conhecidas”*. Para a **Narradora 6**, os surdos, ao organizarem e publicarem sua produção, *“começam a desmontar as políticas que nos colocam em campo de inferioridade, de subalternidade”*. É com esse olhar que passo a apresentar as narrativas dos intelectuais surdos como estratégia de desautorização do discurso colonial.

### FRAGMENTOS

---

**Narradora 1:** *No passado os pesquisadores ouvintes tratavam as questões surdas de forma muito superficial e não mantinham uma relação forte com as comunidades surdas. Foram os pesquisadores surdos que conseguiram valorizar os nossos saberes, o nosso jeito de ser e de ver o mundo, as nossas causas, colocando em cena coisas que no passado não faziam parte da academia.*

**Narradora 1:** *As redes de contatos entre surdos já vêm há muito tempo. As associações de surdos tiveram um papel importantíssimo na construção dessas redes. Pelas pesquisas que eu fiz há muito tempo atrás essas redes já tinham um papel importante na vida dos surdos. As redes de contato são uma marca dos movimentos sociais surdos. Se hoje temos as redes de contato através da FENEIS e do Letras Libras, no passado tínhamos os esportes como uma rede de contato. Era essa maneira informal de contato que aproximava os surdos. Acho que essa foi uma das primeiras redes criadas pelos surdos, que depois foi evoluindo para outras formas de contato. Acho que essas redes estão focadas na valorização das línguas de sinais, que vêm empoderando os surdos em nível nacional.*

**Narradora 4:** *Para mim, o intelectual surdo não se constituiu agora na universidade, ele já vem de todo um processo histórico, de conhecimento, de práticas, de histórias, também de sofrimento, de assujeitamento. Há muito tempo atrás as*

*associações foram os espaços onde nós, surdos, criávamos as nossas estratégias de luta.*

**Narradora 4:** *A minha saída da associação para entrar na universidade foi para mostrar essa questão da produção surda, dos saberes, dos conhecimentos, das experiências práticas que até há pouco tempo não eram conhecidas. Por isso a importância de trazer todo esse histórico de vida para a universidade.*

**Narradora 5:** *Eu acho que a questão do intelectual ouvinte como “aliado” é fundamental. Em alguns momentos os intelectuais surdos e ouvintes precisam ser “aliados”. [...] O exemplo que vou apresentar aconteceu comigo num congresso internacional, em que ministrava uma palestra sobre a educação de surdos no Brasil [...] e as mudanças que estão acontecendo. As pessoas me perguntavam: Por que essas mudanças estão acontecendo tão rápido? E eu disse que a questão era muito simples: as mudanças estão acontecendo porque os intelectuais surdos e ouvintes estão se unindo em torno de um único objetivo, e os intelectuais surdos, gradativamente, estão ocupando espaços que no passado só os ouvintes ocupavam. O foco não está mais nos intelectuais ouvintes, mas nos surdos. Por isso, em alguns momentos, essa questão dos “aliados” é muito importante.*

**Narradora 6:** *É muito importante que os surdos publiquem seus trabalhos. Ao fazermos isso, aos poucos, estamos desconstruindo a visão que os ouvintes têm a nosso respeito. Eles ainda nos vêem como deficientes, subalternos, inferiores, como se não tivéssemos capacidade de fazer nossas pesquisas e publicar nossos trabalhos. Ao realizar as publicações, os surdos começam a desmontar as políticas que nos colocam em campo de inferioridade, de subalternidade.*

**Narradora 6:** *A [...] sempre explica: se o surdo começa a publicar, a escrever, ele começa a mostrar a sua força, o seu poder. Se a gente como surdo, começa a produzir pesquisas em nível de mestrado e doutorado as outras pessoas passam a nos ver de forma diferente, porque a gente passa a ter uma prova concreta de nossa competência. O surdo, dessa forma, passa a se fazer presente no debate acadêmico.*

**Narradora 6:** *Hoje nacionalmente, por meio das tecnologias de informação e comunicação nós temos um grupo de discussão - surdos BR, esse grupo permite diferentes debates com os surdos de todo o Brasil. A própria “Nota de repúdio à carta aberta” [...] também circulou nessa sala de discussão. Esse grupo é muito eclético, porque tem muitos assuntos a serem debatidos que geram debates, discussões e às vezes*

*brigas, mas essa forma de contato é muito importante entre nós.*

---

A **Narradora 4** também nos diz que “o intelectual surdo não se constituiu agora na universidade”, mas ele já vem se formando há muito tempo atrás nas próprias associações de surdos. Esse enunciado e outros do fragmento, apesar das diferenças históricas e dos grupos sociais envolvidos, podem ser compreendidos a partir da clássica distinção de Gramsci entre intelectuais orgânicos e tradicionais.

Segundo Gramsci (2006, p. 18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”, e cada grupo social cria para si uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, por isso são chamados de intelectuais orgânicos. Para Gramsci, o colonizador, – em suas análises, o burguês –, ao desenvolver-se no seio do antigo regime, não trouxe consigo apenas o capitalista, mas também uma série de intelectuais vinculados a essa classe social: o técnico, o industrial, o administrador, o economista e todos os outros intelectuais associados às esferas do Estado, que são os responsáveis pela forma como o Estado e a sociedade se organizam.

Para se contrapor à lógica dominante, de acordo com Gramsci, havia a necessidade de se educar os operários para criarem os seus próprios intelectuais, porque “todo grupo social [...] cria para si, ao mesmo tempo, organicamente uma ou mais camadas de intelectuais [...] não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (Ibid., p. 15). A expectativa do autor era que os operários comandariam a mudança social que, segundo ele, estava em andamento. Para tanto, deveriam ter os seus próprios quadros de intelectuais para administrar o Estado e a sociedade com um novo tipo de condução mais democrática e responsável socialmente. Esses “novos intelectuais” deveriam aliar uma educação técnica e participação na vida prática à

capacidade de organização política. Os “novos intelectuais” não podiam estar afastados do mundo produtivo e nem mergulhados numa retórica abstrata; capazes, portanto, de ser simultaneamente especialistas e políticos.

A concepção de intelectual orgânico passou a assumir novos contornos. De acordo com Hall (2003), os estudos culturais no contexto britânico aprenderam com Gramsci um conjunto de questões: a natureza da própria cultura, a disciplina do conjuntural, a importância da especificidade histórica, a metáfora da hegemonia. Além dessas questões, o pensamento gramsciano também contribuiu quanto às práticas de seus intelectuais no campo institucional. Para Hall, as práticas institucionais dos estudos culturais buscavam produzir essa forma de intelectual orgânico.

A partir da definição de “intelectual orgânico” de Gramsci, Hall apresenta dois aspectos do papel do intelectual, num determinado período dos estudos culturais. O primeiro deles era o de ser a vanguarda das discussões teóricas em suas áreas de conhecimento porque, de acordo com Gramsci, os intelectuais orgânicos deveriam ter “conhecimentos superiores aos dos intelectuais tradicionais: conhecimentos verdadeiros, não apenas fingir que se sabe, [...] mas conhecer bem e profundamente” (HALL, 2003, p. 207). O segundo aspecto é que ele, o intelectual orgânico, tem a responsabilidade de socializar esses conhecimentos para as pessoas que não pertencem, profissionalmente, à categoria de intelectual. Hall inter-relaciona os dois aspectos, pois, “a não ser que essas duas frentes estejam operando simultaneamente, ou pelo menos a não ser que essas duas ambições façam parte do projeto dos estudos culturais, qualquer avanço teórico nunca será acompanhado por um envolvimento no nível do projeto político” (Id.).

Os intelectuais surdos, por serem fortemente marcados pela episteme dos estudos culturais, trazem também em seu discurso um

desejo (in)curável de formarem uma camada de intelectuais organicamente articulados a partir dos dois aspectos descritos anteriormente por Hall.

No intuito de ser a vanguarda no debate teórico sobre questões culturais vinculadas aos surdos, os intelectuais surdos, no início dos anos 90 do século passado, passam a ter como ponto central de articulação de suas lutas a política da diferença. Para tanto, filiam-se às discussões teóricas da política cultural, imprimindo, assim, uma aproximação aos estudos feministas, afro-descendentes e indígenas.

Ao assumirem o discurso da política da diferença, os intelectuais surdos marcam uma posição política e estratégica em relação ao discurso colonialista. Lopes (2007, p. 24) aprofunda a discussão quando diz:

Os estudos que têm os sujeitos surdos em seu centro partem da compreensão da surdez como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto as relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo. Trata-se de uma diferença que não procura dizer *quem é o surdo*, como ele deve fazer para desenvolver a identidade surda, como ele deve fazer para aprender, etc., mas que quer – na combinação entre as diferentes perspectivas teóricas que possibilitam pensar quaisquer relações a partir da centralidade da cultura – problematizar a surdez como uma marca que inclui alguns sujeitos e exclui outros, que determina algumas condições de vida e de comunicação e que, principalmente, determina formas de organização de vida em um dado grupo cujas formas de estar e de se relacionar com o outro são compartilhadas (grifo no original).

Os intelectuais surdos, ao realizarem esse movimento, afastam-se dos discursos colonialistas em relação ao surdo e à educação de surdos e se entrelaçam aos debates acadêmicos da política cultural, talvez por conhecerem o “*processo histórico, de conhecimento, de práticas, de histórias, também de sofrimento, de assujeitamento*” (**Narradora 4**) daqueles que vivem à margem do tecido social.

Para se contraporem aos “intelectuais tradicionais”, os intelectuais surdos vêm aprofundando suas discussões teóricas, colocando em pauta as tensões que as diferenças surdas geram no espaço educacional. Por exemplo, nos dias de hoje é comum a realização de pesquisas que definem a educação especial “como um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão”<sup>56</sup> (SKLIAR, 1998, p. 11).

A responsabilidade política dos intelectuais surdos em socializar suas produções acadêmicas pode ser descrita de várias formas, entre as quais destaco a formação de educadores surdos, a divulgação de suas pesquisas e a construção de “redes de contato”. Frente à amplitude das produções acadêmicas na área da educação de surdos em andamento no Brasil, limitar-me-ei apenas em apresentar os trabalhos realizados em 2008 pelo Grupo de Estudos Surdos (GES) da UFSC.<sup>57</sup>

Um dos focos do GES está na formação de um quadro de educadores para atuar em todo o país a partir de cursos de graduação na modalidade presencial e a distância.<sup>58</sup> O que mais se destaca no processo de construção dos cursos é a marca das diferenças surdas. A maioria dos alunos é oriunda dos movimentos sociais surdos; os cursos têm como primeira língua a língua de sinais brasileira; o material

---

<sup>56</sup> Uma pesquisa que trata dessa questão de forma singular, realizada em Santa Catarina é a de Paulo Cesar Machado, apresentada no livro “A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo”, publicado pela editora da UFSC, em 2008.

<sup>57</sup> Os trabalhos do Grupo de Estudos Surdos da UFSC “se estendem em diferentes campos teóricos” e “se constituem em pesquisas investigativas que tendem a acolher os aspectos culturais e políticos referentes aos surdos [...]” <Fonte: <http://www.ges.ced.ufsc.br>>. O GES foi criado em 2004 pela Prof. Dra. Ronice Müller Quadros que, desde essa época, articula suas atividades em parceria com outros profissionais e com os movimentos sociais surdos.

<sup>58</sup> A UFSC, mediante a articulação do GES, tem dois cursos na modalidade a distância – Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras – que atende (900) novecentos alunos surdos e (450) quatrocentos e cinquenta alunos ouvintes em (9) nove Estados brasileiros. Em nível de pós-graduação, na modalidade presencial, a UFSC tem (23) vinte e três alunos realizando o mestrado e o doutorado, sendo que, destes, nove são surdos.

didático é produzido na língua de sinais brasileira; os saberes surdos fazem parte do currículo; há uma parcela significativa de professores surdos; a tradução do material para a língua de sinais brasileira é realizada por intelectuais surdos etc. Ao adotar essa estratégia na construção dos cursos, o GES coloca em dúvida se a produção e a socialização dos conhecimentos produzidos na academia só são possíveis a partir do logofonocentrismo.

Além disso, o GES vem produzindo um conjunto de saberes que é permanentemente socializado mediante a organização de eventos; apresentação de trabalhos científicos em seminários e congressos; realização de palestras e orientações de pesquisas com professores

visitantes; publicações em revistas e livros<sup>59</sup> de circulação nacional e internacional.

Ao socializar os saberes que vem produzindo, o GES assume o compromisso político e social com as pessoas que não pertencem à categoria de intelectual e coloca em circulação outros significados, forçando a abertura de espaços de negociações com outros discursos, dentre eles o discurso colonial. Atualmente o GES é um espaço de luta

---

<sup>59</sup> Frente ao número elevado de produções realizadas pelo GES entre 2004 (data de criação do GES) e 2008, resolvi apresentar apenas as atividades desenvolvidas em 2008: 1) **Eventos**: “I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais”. 2) **Trabalhos científicos apresentados em Congressos e Seminários**: a) VII Congresso Internacional e XIII Seminário Nacional do INES. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil; b) VII Congresso Internacional e XIII Seminário Nacional do INES. Práticas de ensino: processo de avaliação das práticas de ensino em uma perspectiva bilíngüe; c) I Congresso Nacional de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais. Aspectos da tradução da língua portuguesa para a língua de sinais brasileira; d) II Semana Acadêmica de Letras da UFSC. Língua de sinais brasileira: desde sua origem até os dias de hoje; e) II Semana acadêmica de Letras da UFSC. Projeto Prolibras-TRAD: motivações, desenho, composição, métodos de trabalho, execução, resultados; Seminar The Languages of Signs as minority Languages: Social and Politic Perspectives. The Acquisition of the Sign Language of Signs; f) Seminário de Pesquisa em EaD. Mesa de debates e relatos de experiências em EaD; g) I Seminário Web Currículo. Formação de professores de Letras Libras: construindo um currículo e g) 8º Fórum em ILCAE - Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais. O impacto das políticas lingüísticas na formação de surdos brasileiros. 3) **Palestras e orientações de pesquisa**: a) Dra. Diane Lillo-Martin (University of Connecticut - Orientações de pesquisas; b) Dr<sup>a</sup>. Deborah Chen Pichler (Gallaudet University - Orientações de pesquisas); c) Dra. Trudy Shafer (Northeast University - Orientações de pesquisas e palestra); d) Dr. Josep Quer (Universidad Pompeu Fabra - Orientações de pesquisas); e) Dra. Ella Lentz (ASL Courses - Orientações de pesquisa e palestra) f) Dra. Judy Gogh (ASL Courses - Palestra) e g) Ms. Cristina Lacerda Feitosa (Universidade de Piracicaba - Palestra ministrada). 4) **Publicações**: a) Série Pesquisas Estudos Surdos III. Organização: Quadros, R.M. Editora Arara Azul; b) Questões teóricas sobre as línguas de sinais. TISLR9. Organização: Quadros, R. M. Editora Arara Azul; c) STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura Surda. Editora UFSC; d) MACHADO, Paulo. Ex(in)clusão de Surdos: um olhar do egresso surdo. Editora UFSC; e) RAMIREZ, A. & MASUTTI, M. A educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Editora da UFSC; f) QUADROS, Ronice Muller de . Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future.. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul; g) QUADROS, Ronice Muller de (Org.) ; VASCONCELLOS, M. L. B. de (Org.) . Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul; h) FINGER, I. (Org.); QUADROS, Ronice Muller de (Org.). Teorias de aquisição da linguagem. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; i) QUADROS, Ronice Muller de. Políticas lingüísticas e bilingüismo na educação de surdos brasileiros. In: CARVALHO, Ana M. (Org.). Lingüística luso-brasileira. 1 ed. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert; j) QUADROS, Ronice Muller de; QUER, J. . Back to back(wards) and moving on: on agreement, auxiliaries and verb classes in sign languages. In: QUADROS, Ronice Müller. (Org.). Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future.. 1 ed. Petrópolis: Editora Arara Azul; k) QUADROS, Ronice Muller de . O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In:

pelo direito de significar, um espaço político que permite o surgimento de outras posições que não se filiam à supremacia do discurso dominante.

Essas estratégias políticas para formar educadores surdos e ouvintes engajados nas causas surdas tanto na esfera local quanto nacional se aproximam da proposição de Gramsci sobre o intelectual orgânico, quando defende a formação, pelo viés político, de intelectuais vinculados a um grupo social.

Talvez a estratégia do GES para formar os educadores surdos como intelectuais orgânicos oscile entre a compreensão de Hall e de Giroux. Para Hall (2003, p. 206 e 207), a frase “a produção de intelectuais orgânicos” é problemática por dar a idéia de que os intelectuais dos estudos culturais estariam aparentemente alinhados a um movimento histórico emergente. “Éramos intelectuais orgânicos sem qualquer ponto orgânico de referência; [...] com uma nostalgia ou vontade ou esperança [...] que a dada altura o trabalho intelectual nos preparasse para esse tipo de relacionamento, se tal conjuntura alguma vez viesse a surgir”.

Giroux (1997, p. 154) afirma, a partir de Gramsci, que “todos os homens e mulheres são intelectuais [...] independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao [...] interpretar e dar significado a seu mundo”. Ou seja, os intelectuais não são membros externos que trazem a teoria para os colonizados, mas sim intelectuais que vivem organicamente com a cultura e atividades práticas dos colonizados.

Outra estratégia adotada pelos intelectuais surdos são as “redes de contato”: “*As redes de contatos entre surdos já existem há muito tempo*”; “*Hoje nacionalmente, por meio das tecnologias de informação*”

---

FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller. (Org.). Teorias de aquisição da linguagem. 1 ed. Petrópolis: Editora da UFSC e I) QUADROS, Ronice Muller de ; LILLO MARTIN, D. Clause Structure. In: BRENTARI, Diane. (Org.). Sign Languages: A Cambridge Language Survey. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press.

*e comunicação, nós temos um grupo de discussão - surdos BR, esse grupo permite diferentes debates com os surdos de todo o Brasil”.*

Ao estruturar as “redes de contato”, os surdos brasileiros, além de compartilharem sua língua, suas culturas, suas diferenças, também desenvolvem uma complexa forma de divulgação dos seus saberes. Os surdos, como agentes sociais, formam redes, fazendo e desfazendo os seus nós, tornando-se impossível definir suas estratégias de organização como sistemas fechados. As “redes de contato” são formadas por diferentes grupos de surdos imersos na vida cotidiana e na militância de maneira efêmera ou permanente, mas permitindo a difusão das causas surdas de forma rápida e ampla, conectando iniciativas locais com as globais, como, por exemplo, a rede de contato “surdos BR”. Essa forma de conexão via internet, além de difundir os saberes surdos, também busca articular estratégias conjuntas que podem oferecer novas leituras da realidade, atribuindo novos significados às transformações sociais e culturais em que estão envolvidos.

Gross e Prudêncio (2004) destacam a importância das redes, principalmente por seu papel na *desfundamentalização* - o fim da crença em uma única orientação para transformação social; no *descentramento* - agentes diversos reivindicando projetos distintos; no *combate aos essencialismos* - reconhecimento das diferenças sem totalitarismos; e no *engajamento dialógico na rede* - para superar a lógica dual entre teoria e prática, ou seja, entre produção intelectual, mediações e militâncias.

Se no passado as “redes de contato” já eram uma “marca dos movimentos sociais surdos” a partir dos esportes, como bem retrata a **Narradora 1** (“*Se hoje, temos as redes de contato através da FENEIS e do Letras Libras, no passado tínhamos os esportes como uma rede de contato*”), hoje, os surdos construíram diferentes “redes de contato”: *FENEIS, Letras Libras, You Tube, Surdos BR, ooVoo* e tantas outras que

segundo o **Narrador 2**, *“permitem ao surdo se manifestar em sua própria língua”*. Dessa forma, as “redes de contato” não hierarquizam os sujeitos a partir de suas diferenças, mas potencializam os espaços de negociação, mesmo quando são divergentes e conflitantes, como relata a **Narradora 6**: a rede de contato *“surdos BR”* é muito eclética, o que provoca *“debates, discussões e às vezes brigas, mas essa forma de contato é muito importante entre nós”*.

Uma outra estratégia adotada pelos intelectuais surdos para garantir a expansão de suas ações é mencionada pela **Narradora 5**: *“os intelectuais surdos e ouvintes precisam ser aliados”* para que, gradativamente, os intelectuais surdos passem a ocupar espaços que no passado só os intelectuais ouvintes ocupavam. Essa estratégia de ocupação de espaços também tem ressonâncias no significado de intelectual orgânico. Segundo Gramsci, ao se desenvolverem, os “novos intelectuais” – os intelectuais orgânicos – se deparam com os de tipo “tradicional”, herdados de formações histórico-sociais anteriores: clérigos, filósofos, juristas, escritores, professores e outros. Esses intelectuais tradicionais têm um forte sentimento de continuidade através do tempo e vêem-se como independentes das lutas sociais. De um certo modo, para Gramsci, um dos papéis dos intelectuais orgânicos é o de tentar trazer para o movimento social esses intelectuais tradicionais no sentido de se contraporem à estrutura dominante. Porém, a relação entre as pessoas da massa (por exemplo, na época, o camponês) e o intelectual tradicional é ambivalente e contraditória. Nas palavras de Gramsci (2006, p. 23):

O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com outros senhores. A atitude do camponês diante do intelectual é dúplice e parece contraditória: ele admira a posição social do intelectual e, em geral, do funcionário público, mas finge às vezes desprezá-la, isto é, sua admiração mistura-se

institivamente com elementos de inveja e raiva apaixonada.

Nessa fala Gramsci evidencia que o desenvolvimento orgânico das massas camponesas está diretamente ligado aos movimentos dos intelectuais tradicionais. Porém, os “novos intelectuais” precisam compreender os “germes e fermentos” em desenvolvimento na vida coletiva dos camponeses, apesar de suas ambiguidades em relação ao intelectual tradicional.

As estratégias adotadas pelos intelectuais surdos evidenciam a força de sua luta. Entretanto, os intelectuais precisam atentar que existe um “sistema de poder” que procura invalidar esse saber que produz “estratégias de resistência”. Segundo Foucault (1985, p. 71), os intelectuais:

descobriram recentemente que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber.

As palavras de Foucault são inquietantes e perturbadoras, mas também transgressoras quando evidenciam que as massas sabem e dizem muito bem o que querem, independentemente de seus intelectuais; ao mesmo tempo, porém, o autor deixa claro que existe “um sistema de poder” que “barra, proíbe, invalida” esse saber que vem das massas. Para Foucault, tal poder não emana apenas das instâncias superiores da censura, mas se distribui de forma capilar por todo o tecido social, o que implica dizer que tanto as massas quanto os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder. Por isso, Foucault afirma que o papel do intelectual não pode ser o de agente da verdade, da consciência e do discurso, como se houvesse a possibilidade de falar fora do “sistema de poder”, mas o de “lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (id.).

O poder por circular em todas as direções em forma de rede sem se deter nas mãos de ninguém, precisa ser analisado em suas formas mais locais, naquele exato momento em que se estabelece e produz efeitos. O poder se situa em algum lugar entre o direito e a verdade. Foucault em suas pesquisas, principalmente aquelas apresentadas nos livros “Vigiar e punir” e “História da sexualidade I: a vontade de saber”, focou as regras do direito de que se valem as relações de poder para produzir discursos de “verdade”. A extensão do que se passa entre esse dois conceitos, segundo Foucault (1999, p. 28), só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva relacional: “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade”. A verdade passa a depender do poder (disciplinar e biopoder), por isso o intelectual não pode se colocar como agente da verdade.

É sobre essas duas formas de poder que passo a comentar em linhas gerais no intuito de compreender como o poder se estabelece e produz suas verdades. Nas palavras de Foucault (1984, p. 172), o “poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. O poder disciplinar faz crescer as habilidades e aptidões dos indivíduos mediante suas tecnologias disciplinares,<sup>60</sup> torna mais forte todas as forças sociais, uma

---

<sup>60</sup> Ao discutir, a partir de Foucault, a disciplina como estratégia política, Fonseca (2003, p. 51) nos diz que as disciplinas são métodos que possibilitam um controle minucioso do corpo e de suas partes, das atividades, do tempo e das forças, mas destaca que a idéia de controle nesse nível se diferencia de outras formas de controle como a escravidão, a domesticidade, a vassalagem e o ascetismo. Em suas próprias palavras: “as tecnologias disciplinares são diferentes da escravidão na medida em que não efetuam uma apropriação dos corpos, no sentido de subjugar e impor-lhes algo por meio de uma força exterior à sua própria vontade. O mecanismo das tecnologias disciplinares se traduz por uma apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos saberes, sentimentos e hábitos a ele relacionados, sem retirá-los do meio que lhe é próprio ou em que se encontra. Tal apropriação incide sobre a constituição do sujeito, de forma a não necessitar subjugar e impor, mas apenas dar os meios para instigar a sua ação. Diferentes da domesticidade porque não estabelecem uma dominação constante a partir de uma vontade singular. E realizam-se muito mais sobre as operações do corpo do que sobre as operações de trabalho e os ideais de obediência, como na vassalagem, e visam mais a uma incitação de atitudes do que a uma renúncia por obediência, como no ascetismo”.

vez que leva ao aumento da produção, ao desenvolvimento da economia, à distribuição do ensino e à elevação da moral pública.

Segundo Foucault, não há um centro único de poder e nem mesmo uma pessoa que encarne o poder disciplinar. O poder se encontra nas periferias, distribuído e multiplicado em toda parte e materializado nos corpos dos indivíduos a ele submetidos. Porém, de forma invisível, para que sua eficácia seja constante e permanente. Mas, para compreender as funções do poder disciplinar faz-se necessário conhecer seus principais instrumentos: o olhar hierárquico ou panóptico, a sanção normalizadora e o exame.

O olhar hierárquico traz a idéia de uma vigilância ampla que, a partir de um ponto central, irradia-se em todas as direções e tem por objetivos individualizar os sujeitos a ele submetidos, produzir efeitos homogêneos de poder e generalizar a disciplina, a ponto de expandi-la para além das instituições fechadas, chegando a uma distribuição infinitesimal do poder. A vigilância traz novas relações de poder para capacitar o olhar hierárquico de forma tal que passe a ter uma visão total e permanente. Talvez a descrição mais adequada a esse olhar total e permanente seja a arquitetura do Panóptico,<sup>61</sup> descrita por Jeremy Bentham, no século XIX. Essa arquitetura, como mecanismo de controle, tem a função de:

Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de

---

<sup>61</sup> “O modelo panóptico descrito por Bentham envolve duas construções básicas: uma em forma de anel, localizada na periferia do conjunto, e a outra, um torre situada estrategicamente no centro. O bloco em forma de anel é dividido em celas individuais que atravessam toda a espessura da construção, contendo uma janela para o interior do conjunto, ou seja, de frente para a torre central, e outra para o exterior, permitindo assim que toda a cela seja iluminada. A torre, por sua vez, possui amplas janelas voltadas de frente para as celas. Está montado assim um sistema ao mesmo tempo simples e complexo de vigilância. Para que ele funcione, basta que seja habitado corretamente. Isso significa colocar um vigia na torre e distribuir pelas celas os indivíduos sobre os quais essa vigilância deve incidir: condenados, doentes, loucos, alunos, operários. Pelo efeito da luminosidade nas celas, é possível vigiar, da torre, os indivíduos que nelas se encontram, em seus menores atos” (FONSECA, 2003, pp. 55 e 56).

seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são portadores (FOUCAULT, 1977, p. 166).

A arquitetura panóptica permite que o dispositivo disciplinar da vigilância torne-se uma marca invisível e inverificável. Para que esse dispositivo funcione em todos os seus efeitos, basta que aqueles a ele submetidos a ele saibam que são vigiados ou, mais do que isso, que são potencialmente vigiados. A potencialidade da vigilância decorre da certeza de que nenhuma atitude possa permanecer em segredo frente ao olhar hierárquico. Na prática, a invisibilidade do poder disciplinar faz com que os indivíduos se adestrem, ajustem-se e se “corrijam” sem o uso da violência e da força. Com a vigilância, o poder disciplinar torna-se um sistema integrado, sem um centro, sem um rei a controlar, por isso Foucault menciona que o poder é relacional e se dá em forma de rede. De acordo com Fonseca a vigilância, por não usar a força física, leva o próprio indivíduo a aplicar sobre si o que tiver que ser aplicado. “Assim, o louco se força à calma, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o criminoso à retidão e comportamento” (FONSECA, 2003, p. 57).

A sanção normalizadora está essencialmente vinculada à vigilância e pode ser compreendida “como um conjunto de procedimentos punitivos relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos, que escapam ao controle dos grandes sistemas de punição” (Id.). Dessa forma, “permite conhecer os menores atos, as menores condutas e os comportamentos mais sutis que ocorrem em qualquer lugar de aplicação da tecnologia disciplinar” (Id.). Em outras palavras: a sanção normalizadora atua sobre as atitudes e comportamentos dos indivíduos que normalmente escapam aos olhos das leis, tais como os atrasos, as desatenções, os gestos considerados

indecentes, as interrupções de tarefas, as negligências, a falta de zelo etc.

Mas como esse instrumento do poder disciplinar funciona? Segundo Foucault (1977, p. 163) a penalidade perpétua da sanção normalizadora “atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares” – escolas, presídios, hospitais, etc. –, comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando, excluindo. “Em uma palavra, ela normaliza”. Portanto, os comportamentos e atitudes são balizados pela norma institucional e quem não a segue é punido, não como uma demonstração de força de um poder ou de uma legislação infringida, mas como um exercício que visa redirecionar o indivíduo à norma vigente. A sanção normalizadora não faz com que todos sejam iguais, mas sim que todos se pareçam, ao redor de um padrão de normalidade.

O exame pode ser visto como a combinação dos processos de vigilância com os de sanção normalizadora. O exame, em síntese, constitui o indivíduo como um objeto de análise para uma posterior comparação. Trata-se de um controle normalizante mediante uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Foucault destaca três procedimentos vinculados ao exame: a invisibilidade no exercício do poder; a produção de um arquivo do indivíduo e a transformação de cada indivíduo em um caso.

No poder disciplinar, as relações de poder devem permanecer ocultas, porém, sem deixar de atuar fortemente sobre o indivíduo. As relações de poder, no exame, ao mesmo tempo que se tornam invisíveis, também forçam a visibilidade daqueles que submete à sua ação no intuito de diferenciar e sancionar suas punições. É o olhar atento, hierarquizado e permanente do poder disciplinar sobre os indivíduos que leva “à sujeição dos que são percebidos como objetos e à objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 1977, p. 165).

O exame também produz um arquivo, cujas fontes são oriundas dos indivíduos sobre os quais atua. Dessa forma, a individualidade de cada sujeito, se assim pudesse ser chamado, é registrada da forma mais detalhada possível, a tal ponto que o indivíduo se sente vigiado. A idéia é registrar os atos mais sutis e transformar o registro em documento que possa ser usado quando necessário.

Dessa forma, pelo exame, a disciplina consegue constituir o indivíduo enquanto objeto documentado, podendo ser descrito e analisado na sua própria individualidade. O registro do exame permite manter a singularidade que aparece em cada individualidade, com seus desvios, seus traços particulares, suas aptidões e capacidades. Tal procedimento permite ao mecanismo disciplinar uma utilização praticamente personalizada de cada indivíduo [...] (FONSECA, 2003, p. 62).

E, por último, o exame, em função dos arquivamentos, transforma cada indivíduo em um caso, pois, ao mesmo tempo que passa a ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros” em sua própria individualidade, “é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem de ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 1977, p. 170). Dessa forma, a individualidade passa a ser um objeto de descrição e documentação e, ao receber esse tratamento, pode ser controlada e dominada a partir de um processo constante de objetivação e sujeição. A individualidade, ao ser descrita, mensurada, medida e comparada a outras individualidades, isto é, documentada, permite a vigilância individualizada.

Porém, ao espalhar-se por todo o tecido social, o poder disciplinar passa a ser complementado pelo biopoder. Nas palavras de Rabinow (1999, p. 41): “quando o fomento da vida, o crescimento e o cuidado da população tornam-se uma preocupação central do Estado, articulados na arte de governar, instala-se um novo regime de poder” que não exerce o seu poder sobre os corpos dos indivíduos, mas sobre os processos que se referem à própria vida a partir de um novo tipo de corpo: a população. O biopoder se faz sentir sempre em processos

coletivos, processos esses que fazem parte da vida. Por isso, o objeto do biopoder é a vida, porém uma vida que seja governável, na qual o poder possa agir não apenas sobre o corpo, mas também na própria alma do ser humano. Para Foucault (1977, p. 31) “Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”.

O biopoder, ao agir coletivamente sobre a vida das pessoas, passa a estabelecer uma política que se vale de medições, estatísticas e previsões para justificar um conjunto de medidas regulatórias que visam resolver, em tese, problemas que possam colocar em risco a segurança da população. Um bom exemplo são os mecanismos de previdência, que sinalizam uma preocupação com a vida: regulamenta-se para assegurar e garantir a vida, para prevenir e evitar a morte, mas regulamenta-se para controlar. A intenção é ter uma população dócil, saudável e lucrativa para o sistema dominante. Por isso, o Estado e instituições particulares se unem para criar programas de saúde pública, caixas de auxílio e seguros.

No campo do saber produzido pelo entrecruzamento do poder disciplinar e do biopoder há um elemento comum que possibilita a manutenção do equilíbrio entre a ordem disciplinar do corpo e a ordem aleatória da população. Esse elemento comum é a norma, “que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). A norma da disciplina e a norma da regulamentação permitem o surgimento daquilo que Foucault chama de sociedade da normalização. Uma sociedade regida por uma norma que transita entre o indivíduo e a população, o corpo e a vida, a individualização e a massificação, a disciplina e a regulamentação. A sociedade, por esse viés, passou a ser regida por uma norma ambivalente e o poder, mediante esse olhar, “tomou posse da vida” e cobriu “toda a superfície que se estende do

orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (Id.).

O pensamento de Foucault evidencia a complexidade da atuação dos intelectuais, principalmente por não estarem fora do “sistema de poder”, um sistema que estabelece a verdade mediante a norma, e também porque a norma à qual Foucault se refere é ambivalente, coexistindo no indivíduo e na população, no corpo e na vida, na individualização e massificação, na disciplina e na regulamentação.

### **3. ARTICULAÇÃO DAS DIFERENÇAS: UMA ESTRATÉGIA DO INTELLECTUAL AMADOR?**

A figura do intelectual, tal como a criada pelo intelectual engajado, entrou em declínio nas últimas décadas do século XX, mas algumas de suas funções continuam a ser reclamadas, como vimos anteriormente, mesmo que as relações sociais e as formas de organização política tenham-se modificado abruptamente. Nos dias de hoje, são poucas as pessoas que reivindicam suas intervenções como intelectuais engajados, talvez pela visibilidade das grandes mobilizações das últimas décadas, que adotaram outras estratégias políticas para evidenciar outras formas de opressão que não aquelas vinculadas à luta de classes. Nesse caso, refiro-me aos movimentos de resistência vinculados às mulheres, aos negros, aos surdos, aos indígenas, movimentos que vieram das margens, das periferias e passaram a reivindicar o valor da diferença no estabelecimento de políticas que não percebiam apenas as questões econômicas e sociais, mas também as questões de gênero, raça, língua e cultura.

Para tratar do papel do intelectual que navega por lugares incertos, trago alguns enunciados dos intelectuais surdos que ressaltam a importância do entrelaçamento entre os diferentes movimentos

sociais que têm a política da diferença como ponto articulador de suas lutas.

---

## FRAGMENTOS

**Narradora 1:** *Quando se conhece a luta dos negros, dos indígenas, percebe-se que os movimentos surdos acabam tendo uma certa proximidade com essas lutas. Não é uma cópia, mas tem proximidades. Algumas diferenças desses grupos também fazem parte de nossas lutas. Por exemplo, os movimentos negros, os movimentos indígenas lutam por sua diferença cultural. Os indígenas lutam por sua diferença lingüística. Os movimentos surdos lutam por suas diferenças culturais e lingüísticas. Eu percebo que as diferenças dos outros grupos acabam se misturando às nossas causas. Essas diferenças que nos aproximam acabam contribuindo em uma enunciação de cultura que tem como sustentação a diferença. Além disso, esses grupos também foram oprimidos por outros colonizadores em outras épocas, talvez este seja outro ponto que nos aproxima.*

**Narradora 6:** *Eu lembro que já tinha comentado na conversa de quarta-feira que a sociedade ainda nos vê com deficientes, como um grupo subalterno. Por isso, é importante que nós, como surdos, nos entrelacemos a esses movimentos para compreendermos as suas estratégias de lutas. Por sofrerem o processo de colonização e se colocarem a partir de suas diferenças, talvez a gente consiga se aproximar cada vez mais desses grupos, mas ao mesmo tempo se afastando para percebermos o nosso valor, a nossa importância e as nossas diferenças para que possamos desconstruir, por exemplo, o conceito de deficiência que ainda nos aprisiona.*

---

Em seu trabalho sobre “Representações do intelectual”, Said (2005) nos brinda com dois significados de intelectual: o profissional e o amador. Segundo ele, o maior problema dos intelectuais nos dias de hoje não é a academia, os subúrbios, o comercialismo dos jornais e editoras, mas sim uma atitude que ele denomina de profissionalismo. Por profissionalismo se entende aquele trabalho que o intelectual desenvolve para ganhar a vida, tendo o cuidado de “não sair dos paradigmas ou limites aceitos, tornando-se, assim, comercializável e,

acima de tudo, apresentável e, portanto, não controverso, apolítico e objetivo” (Ibid., p. 78).

Para ser um intelectual profissional há a necessidade de se tornar um *expertise* em uma determinada área de conhecimento. Isto é, para ser uma especialista, o intelectual profissional tem que ser credenciado por autoridades competentes, que “ensinam a falar a linguagem correta, a citar as autoridades certas, a sujeitar-se ao território correto” (Ibid., p. 81 e 82). Ao fazer essa ironia, o autor mostra que outros profissionais podem conhecer profundamente uma área de conhecimento, sem serem especialistas. Para tanto, traz o exemplo de Noam Chomsky que, apesar de ser um linguista mundialmente reconhecido, conta que tem sido criticado severamente quando discute a política externa dos Estados Unidos sob um ponto de vista crítico. Os cientistas políticos se utilizam de estratégias burocráticas para impedi-lo de falar, argumentando que ele não é um especialista em política externa, mesmo que sua leitura sobre essa temática seja irrefutável. Porém, quando é convidado para falar de sua teoria, inclusive para matemáticos, geralmente é “ouvido com interesse respeitoso, apesar de seu relativo desconhecimento do jargão matemático” (Ibid., p. 84).

Para o intelectual manter sua autonomia política, talvez um caminho possível seja o de agir como intelectual amador e não profissional. Mas o que seria um intelectual amador? Para Said (2005), é um agente que navega por lugares incertos, tendo por opção os riscos e não as supostas certezas dos intelectuais profissionais. O intelectual amador é movido por idéias e causas que escolhe e nas quais, portanto, acredita. Insere-se no debate político, não se limitando à sua atividade profissional só porque está autorizado institucionalmente para falar. “Falo e escrevo sobre assuntos mais amplos porque, como amador, sou instigado por compromissos que vão muito além da minha escrita e carreira profissional” (Ibid., p. 91). Porém, o aspecto mais difícil, para o intelectual amador, segundo o autor, “é representar o que se professa por meio do trabalho e de intervenções, sem se enrijecer numa

instituição ou tornar-se uma espécie de autômato agindo a mando de um sistema ou método” (Ibid., p. 121).

Said, ao navegar por lugares incertos longe de sua terra natal, optou em assumir riscos por suas escolhas, fazendo o que falava em seu próprio trabalho e em suas intervenções públicas. Porém, nessa seção, trago intelectuais amadores que vivem no “exílio” em seu próprio país, articulando espaços de resistência a partir das margens.

Dentro do movimento afro-americano, Bell Hooks, intelectual negra estadunidense, tem privilegiado em suas produções acadêmicas as estratégias de lutas de grupos negros que vivem nas margens, demonstrando a importância da política da diferença na luta pelo ato de significar e de criar territórios de significação, isto é, criar outros espaços de resistências, diferentes daqueles que geram estereótipos em relação ao negro. Contudo, sua produção intelectual tem sido marginalizada pelas linhas dominantes da vida política, intelectual e cotidiana nos Estados Unidos. E ela escolheu envolver e desenvolver essa marginalidade como um espaço de abertura política no qual, segundo ela, é possível construir comunidades de lutas, de resistência e de renovação que atravessam fronteiras e realçam o poder emancipatório da negritude em tempos pós-coloniais. Segundo Bell Hooks (*apud* SOJA, 1996, p. 86):

Para muitos de nós, aquele movimento requer ir contra as bordas opressivas instauradas pela dominação da raça, sexo e classe. Inicialmente, então, é um gesto político desafiante. Para muitos, este espaço de abertura radical é uma margem – uma borda profunda. É difícil localizar alguém lá, mas necessário. Não é um lugar “seguro”. Alguém está sempre em risco. Alguém precisa de uma comunidade de resistência.

Para Bell Hooks essa política tem o papel de descolonizar o intelectual afro-americano, possibilitando a sua inserção em espaços de participação e de ação social tanto no âmbito mais local – a política do racismo – como no âmbito global – a política da diferença. Segundo Soja

(1996, p. 86), para Hooks o discurso colonial, com sua lógica binária, persiste na separação entre o local e o global, isto é, na separação entre a “política do racismo” e a “política da diferença”, inviabilizando “um campo fértil para a construção [...] de laços que promoveriam o reconhecimento de comprometimentos comuns, e que servem como base para a solidariedade e a coalizão” de forças.

Os movimentos surdos, como ressaltou a **Narradora 1**, também vêm construindo suas lutas a partir de suas diferenças e se entrelaçando com outros grupos sociais. Segundo a **Narradora**: *“Quando se conhece a luta dos negros, dos indígenas percebe-se que os movimentos surdos acabam tendo uma certa proximidade”*; e, de acordo com a **Narradora 6**, *“é importante que nós, como surdos, nos entrelacemos a esses movimentos para compreendermos suas estratégias de luta”*.

Ao longo de sua história, os movimentos surdos vêm contribuindo para a formação de um conjunto de intelectuais que, além de romper com as estereotípias em relação ao surdo, também articulam a diferença surda à política da diferença. Dentre esses intelectuais, no momento, faço um destaque a Perlin (2003), devido principalmente ao seu enfoque oposicional aos discursos colonialistas. Em seus escritos, Perlin movimenta-se, como sugere Bhabha (2005, p. 44), por caminhos de enfrentamentos, cujas “formas de rebelião e mobilização popular são freqüentemente mais subversivas quando criadas através de práticas *culturais* oposicionais” (grifo no original).

Em sua tese de doutorado,<sup>62</sup> Perlin (2003) apresenta-se como mulher, surda e híbrida que molda a sua alteridade, identidade e diferença. Mesmo nascendo ouvinte, em tenra idade passou a trilhar por outras formas de significação até chegar ao mundo dos signos visuais. “Foi um encontro de significações profundas, um espaço maravilhoso

---

<sup>62</sup> Em sua tese de doutorado, Perlin aborda o tema “O ser e o estar sendo surdo” a partir das categorias de alteridade, diferença e identidade. No capítulo “Meu compromisso com a teoria”, a autora apresenta as diferentes linhas teóricas em que navega. Neste momento enfatizo apenas a sua leitura pós-colonial.

onde a gente gostava de estar, porém condenado enfaticamente naquela temporalidade na qual só existiam olhos para o mundo ouvinte” (Ibid., p. 19). A forma de ver o mundo não centrado no som, mas em signos visuais, vem orientando os seus escritos em relação aos discursos colonialistas que procuram fixar o surdo em um mundo que não é o seu, isto é, o mundo do som. Para tanto, a autora vem adotando como estratégia discursiva a “diferença cultural sentida e vivida” pelos surdos, levando-a a definir a diferença surda como uma estratégia de sobrevivência. Em suas palavras (Ibid., p. 26):

A experiência da diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de ser surdos é mais que dinâmica. [...] O ato de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação. As estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes tempos. Diferenças que unem enquanto posições de luta pela identificação cultural.

Ao estabelecer a diferença surda como estratégia de sobrevivência, Perlin se afasta dos discursos estruturalistas que vêem a linguagem como um conjunto de estruturas formais e distantes das interações sociais, e aproxima-se dos discursos pós-estruturalistas e pós-coloniais que consideram a linguagem como ação social construída na relação com o outro. Para ela, a linguagem sinalizada, está diretamente imersa em redes permeadas por relações culturais, isto é, “abraço a idéia de cultura surda como sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual” (Ibid., p. 27). Por compreender a linguagem como forma de ação social, cujos significados não se fixam, muito pelo contrário, emergem a todo o momento em espaços de negociação, Perlin (2003) evidencia em seu texto que suas interpretações sobre “o ser e o estar sendo surdos” são transitórias, efêmeras e contingenciais.

Quando apresenta seu compromisso com a teoria, Perlin (2003, p. 35) nos diz que o pós-colonialismo representa um espaço no qual o surdo “faz parte de uma redescritção da contemporaneidade cultural”, cujas análises sobre a construção das alteridades surdas devem-se concentrar nas relações de poder frente às práticas colonizadoras que procuram construir uma máscara para o surdo semelhante à do ouvinte. Dito de outra forma: para Perlin, o colonialismo tem levado o surdo a narrar-se como ouvinte mediante práticas e teorias de controle.

O surdo, como sobrevivente cultural, constrói-se “a partir de um deslocamento histórico-nostálgico fragmentado na diáspora do exílio, em atividades secretas, na intimidade intersticial. Uma intimidade que questiona, mexe com as esferas de experiência social, mas que habita o interior, a quietude do produzir” (Ibid., p. 15). Ao mesmo tempo que adota a diferença surda como estratégia de sobrevivência, Perlin também apresenta os surdos como sujeitos diaspóricos. Essa estratégia discursiva coloca os surdos em uma posição diferente daquelas narradas pelas teorias de controle, isto é, os surdos passam a ser narrados como sujeitos pós-coloniais. Ao assumir essa outra posição, Perlin, além de desafiar a norma do poder instituído, passa a estabelecer outras relações entre surdos e ouvintes que não aquelas próprias do discurso colonial.

O olhar de Perlin em relação ao diaspórico, atravessado pelo viés da política da diferença, é fundante no papel do intelectual, principalmente por estabelecer relações intersticiais, cujas forças políticas são atravessadas pela lógica cultural em que o diaspórico passa a ser visto como processo de significação que nunca se completa.

A diáspora tem permitido aos intelectuais que vêm da margem desestabilizar a idéia de um suposto centro de conhecimento de onde emana a verdade. Não é possível se colocar em espaços de resistência como se existisse uma inscrição única, uma essência. Todo e qualquer espaço é resultado das interações de diferentes grupos culturais

situados em diferentes espaços e tempos com interesses distintos. Portanto, as narrativas colonizadoras que tentam essencializar o outro (o colonizado) são permanentemente ressignificadas.

Para os intelectuais diaspóricos que vivem em seu próprio país, a tradição é um repertório de significados marcado por rupturas e mutações; ela é constantemente reinventada e, nessa reinvenção, o passado é outorgado apenas parcialmente, havendo a introdução de outras temporalidades. “O tempo pós-colonial questiona as tradições teleológicas de passado e presente”, porque o ato de trabalhar em espaços intersticiais “exige um encontro com ‘o novo’ que não seja um *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia de novo como ato de insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2005, p. 27 – grifo no original). Para Bhabha, o ato de traduzir é um ato temporal que conecta passado, presente e futuro.<sup>63</sup> Assim, há o reconhecimento de que o passado está no contemporâneo, mas, no entanto, é reinscrito com vistas a “tocar o futuro em seu lado de cá” (Ibid., p. 27), pois a questão não é “o que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições” (HALL, 2003, p. 44). Com isso, o intelectual diaspórico potencializa as possibilidades de intervenção no contemporâneo, isto é, no presente, porque é no “aqui” que se toca o futuro.

Strobel (2008), como intelectual surda, faz em sua tese de doutorado um exercício de reinscrição das narrativas surdas no contexto educacional. Para tanto, traz vestígios culturais de histórias, vivências, experiências não registradas nas narrativas colonialistas. A sua tese sobre as histórias surdas amordaçadas, silenciadas e apagadas

---

<sup>63</sup> Segundo Tagata (2007, p. 155), o conceito de tempo para Bhabha é diferente da concepção linear. Bhabha se baseia em uma “noção de tempo cíclico, em que passado, presente e futuro se sucedem como se estivessem numa espiral onde o passado se encontra “dying to be reborn” (um trocadilho de difícil tradução). Se o passado nunca está totalmente acabado, mas se mantém sempre aberto a uma atualização ou reinterpretação por parte do agente, as próprias noções de tradição e de história sobre as quais a supremacia cultural do colonizador se assenta ficam comprometidas, pois o colonizado pudesse valer de suas experiências pessoais para reescrever a história do colonizador, nela inserindo sua própria história, vivida a partir de seu ponto de vista contingente. No momento em que isso acontece, a história e o discurso do colonizador se modificam à medida que são traduzidas pelo colonizado [...]”.

incide sobre o presente de forma singular. Ao narrar histórias silenciadas e marcadas pela violência colonial, a autora descortina “um conjunto de conhecimentos que foram desqualificados como inadequados ou insuficientemente elaborados” e colocados “em uma posição inferior na hierarquia dos conhecimentos” (FOUCAULT, 1980, p. 73). Strobel (2008) engendra uma análise em que o surdo não é um objeto de conhecimento, um informante nativo de suas histórias, mas um sujeito que conta histórias alternativas, histórias negadas pela historiografia oficial.

A intencionalidade de Strobel não foi a de definir espaços mínimos de análise, mas sim de analisar a sobrevivência das forças culturais surdas amordaçadas ao longo da história da humanidade. Como disse Said (2005, p. 17), referindo-se a Foucault, é necessário “rastrear fontes alternativas, exumar documentos enterrados, reviver histórias esquecidas (ou abandonadas)”. Ao entrelaçar as histórias surdas com as histórias globais, Strobel potencializa os discursos que vêm das margens, subvertendo a lógica de epistemologias que situam os surdos em posições hierarquicamente inferiores aos ouvintes.

Essa forma de escrita que entrelaça as histórias locais às globais também articula as diferenças surdas à política da diferença. É no entrelaçamento dessas políticas que transitam entre o local e o global que o intelectual surdo vem construindo suas narrativas, talvez por saber que “as culturas estão entrelaçadas demais, seus conteúdos e histórias demasiadamente interdependentes e híbridos para que se faça uma separação cirúrgica em oposições vastas e sobretudo ideológicas como oriente e ocidente” (Ibid., p. 11) – ou como surdos e ouvintes.

Ao assumirem a condição de sujeitos que falam da margem e também como intelectuais diaspóricas, Perlin e Strobel aproximam-se do pensamento de Said (2003, p. 35), quando este diz que a condição de sujeito marginal produz um modelo de intelectual inconformado com o presente, mas alinhado aos fracos e aos que não têm representação.



## CAPITULO IV

---

### **SABERES LINGUÍSTICOS SURDOS: UMA FORMA DE RESISTÊNCIA PÓS-COLONIAL**

---



Francisco Lima Junior, nasceu em 1928 em Florianópolis e estudou no Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro e no Instituto Paulista de Surdos, no período de 1937 a 1946. Ao retornar para Santa Catarina, em 1955, criou, com outros surdos da cidade de Florianópolis, o Círculo de Surdos Mudos de Santa Catarina e, posteriormente, em 1959, passou a ser o primeiro educador surdo do estado.

Se hibridismo é heresia, blasfemar é sonhar. Sonhar não com o passado ou o presente, e nem com o presente contínuo; não é o sonho nostálgico da tradição nem o sonho utópico do progresso moderno; é o sonho da tradução, como *sur-vivre*, como sobrevivência...

**Homi Bhabha**

## 1. LÍNGUA DE SINAIS E DIREITOS LINGÜÍSTICOS

Em um país plurilíngüe com uma política monolíngüe<sup>64</sup> como o Brasil, em que a noção de cultura geralmente é vista como homogênea e a língua nacional como única; em que as línguas de grupos étnicos e de emigrantes são amordaçadas para garantir o discurso colonial de uma suposta pureza e unidade nacional, torna-se quase que impossível analisar as estratégias de sobrevivência linguística de grupos sociais que vivem “entre-lugares”, como é o caso dos surdos brasileiros.

Mesmo sobre a égide do discurso pedagógico de nação que consolidou a idéia de que o povo brasileiro só fala o português, começa a surgir, por parte de alguns intelectuais surdos e seus “aliados”,<sup>65</sup> um movimento, tanto no meio universitário como nos movimentos surdos, em prol dos direitos linguísticos e culturais dos surdos. Quadros (2008) relata que esses direitos não estão sendo vistos apenas como direitos individuais que garantem a aquisição da linguagem por meio da língua de sinais, mas também como direito coletivo em que a língua de sinais

ganha força e os desdobramentos das práticas lingüísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades lingüísticas. Os surdos brasileiros têm o direito à educação bilíngüe, enquanto grupo social e lingüístico, e não enquanto indivíduos. Assim, a língua de sinais ocupa outro espaço na sociedade – um espaço de grupo social e lingüístico, precisando ser representado nos diferentes espaços sociais independentemente de territórios –, mas atrelada às comunidades lingüísticas (QUADROS, 2008, p. 69).

A autora alerta para os direitos linguísticos surdos que não se restringem apenas ao reconhecimento oficial da língua de sinais

---

<sup>64</sup> Segundo Oliveira (2009, p. 2): “Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante”.

<sup>65</sup> Dentre eles, destacam-se Quadros (1997); Skliar (1999); Souza (1998) e Fernandes (1990).

brasileira. É uma luta política e cultural pelo direito surdo de significar em sua própria língua.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos traz esse debate quando seu texto é elaborado, principalmente a partir das comunidades linguísticas dispersas e com baixa população. O objetivo principal dos direitos linguísticos, contidos no documento citado, é de reduzir o processo de glotocídio (assassinatos das línguas) mediante um planejamento linguístico que deve: considerar o espaço territorial dessas línguas, que pode ser compreendido tanto como uma área geográfica onde uma determinada comunidade vive quanto um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua; identificar a comunidade como povo e o uso de uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. Ao fazer essas considerações, a Declaração aproxima-se da idéia de nação apresentada nas narrativas dos intelectuais surdos, principalmente quando considera a existência de comunidades linguísticas como povos, mesmo que vivam de forma dispersa e sem uma etnia única, como é caso dos surdos.

A Declaração também se pauta no princípio de que todas as comunidades têm os mesmos direitos linguísticos, independentemente de seu estatuto jurídico, e que todo e qualquer membro de uma comunidade linguística tem o direito inalienável de participar de sua comunidade e de aprender em sua própria língua e cultura. Para alcançar esse objetivo, a Declaração estabelece: “Todas as comunidades lingüísticas têm o direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua [...] em todos os níveis de ensino [...]”; “todas as comunidades lingüísticas tem o direito a desenvolverem-se plenamente no seu próprio domínio cultural [...]”; “a língua e a cultura de cada comunidade lingüística devem ser objeto de estudo e de investigação a nível universitário [...]”; “Todas as comunidades lingüísticas têm direito a obter, através dos meios de comunicação, um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural [...], assim como o máximo de informação

possível sobre qualquer outra cultura que os seus membros desejem conhecer”, e finalmente: “Qualquer membro de uma comunidade lingüística tem o direito de dispor na sua língua de todos os meios necessários ao exercício da atividade profissional” (OLIVEIRA, 2003, p. 23 a 25).

A oficialização dos direitos linguísticos é uma tendência que se inicia mas não garante a consolidação quanto ao uso da língua de sinais brasileira nos diferentes espaços sociais que os surdos frequentam. A **Narradora 5** retrata essa questão de forma singular: *“Eu tive uma experiência horrível na universidade [...].Quando eu falei que queria fazer a prova de proficiência em português, a mulher me disse: você nasceu no Brasil? Se você nasceu aqui, você tem que fazer em outra língua: inglês ou espanhol. Eu respondi: não, o português para mim é como se fosse uma segunda língua. Para mim a língua brasileira de sinais é a primeira língua. A mulher respondeu: como? Isso é impossível”*. Tal fato, exemplifica a naturalização da língua portuguesa no meio universitário como sendo a única língua do povo brasileiro. Os próprios intelectuais surdos, nos fragmentos que seguem, evidenciam a complexidade do reconhecimento das línguas de sinais e que seu suposto *status* entre comunidades linguísticas ainda está em uma zona de negociação/conflitos entre os usuários das línguas orais-auditivas e viso-espaciais.

## FRAGMENTOS

---

**Narradora 1:** *A língua de sinais ainda não tem o mesmo status da língua portuguesa. Afinal de contas nós temos uma língua reconhecida oficialmente ou não? Eu acho que nós temos que continuar na luta pelo empoderamento da língua de sinais. A nossa língua ainda não está consolidada em nosso país.*

**Narradora 1:** *O sentimento de pertencimento, eu acho que está muito vinculado à língua de sinais, que nos puxa para dentro dos movimentos surdos. Eu me sinto bem quando*

*estou com os surdos por causa da língua de sinais, porque ela me permite interagir pela visualidade.*

**Narradora 4:** *Os surdos geralmente pensam em estratégias que possibilitam o reconhecimento da língua de sinais. Nós precisamos de argumentos fortes para convencer as outras pessoas.*

**Narradora 4:** *Quando assumimos a FENEIDA a nossa primeira atitude foi a de tirar o “DA” da sigla e mudar o nome da nossa Federação para FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos).*

**Narradora 6:** *Nós temos que cuidar para não perder essas conquistas. Se a gente não se articular, a gente pode perder esses espaços. São situações de enfretamentos que a gente tem que encarar.*

**Narradora 6:** *A língua de sinais, sem dúvida, é o ponto mais relevante do povo surdo. Se a família não tem a língua de sinais nos falta a comunicação. Parece que sem a língua de sinais a gente não tem liberdade. As pessoas que estão no mesmo nível de igualdade na língua de sinais se identificam, elas têm pontos em comum, parece que elas pensam numa mesma direção. Isso nos permite discutir quais são nossos direitos na educação, na saúde, no trabalho. O fato de estarmos no meio de pessoas que visualizam nos permite esse tipo de discussão. Mas não posso afirmar que todos os surdos pensam assim.*

**Narradora 6:** *A língua de sinais nos desperta para uma nova vida. Parece que quanto a gente entra em contato com a língua de sinais a gente nasce de novo. A língua de sinais é igual à água, ao ar. Se a língua de sinais não existisse, nós não teríamos vida, não teríamos água, não teríamos ar. Ela nos permite ser o que somos. Ela nos desperta para a vida. Ela é prova de que estamos vivos. A importância da língua de sinais em nossas vidas é intraduzível. Ela estabelece a dinâmica dos movimentos sociais surdos, ela é o próprio orgulho surdo. A língua de sinais nos permite continuar vivendo como surdos. A língua de sinais não tem como se diluir e desaparecer, porque ela está em nós.*

Os intelectuais surdos, mesmo sabendo da oficialidade da língua de sinais brasileira<sup>66</sup> como língua das comunidades surdas, estão

<sup>66</sup> A língua de sinais brasileira foi oficializada no país mediante a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005. O Decreto garante juridicamente a educação bilíngüe para os surdos brasileiros, tendo a língua brasileira de sinais como a língua de instrução e a língua portuguesa como

vigilantes quanto ao *status* dessa língua em nosso país. De acordo com a **Narradora 1**: “*A língua de sinais ainda não tem o mesmo status da língua portuguesa*”. Talvez por isso esse seja um dos motivos dos surdos continuarem “*na luta pelo empoderamento da língua de sinais*”. Na mesma linha de raciocínio a **Narradora 6** nos diz: “*temos que cuidar para não perder essas conquistas. Se a gente não se articular, a gente pode perder esses espaços*”. Entretanto, faz a seguinte observação: “*São situações de enfrentamentos que a gente tem que encarar*”. A **Narradora 4** traz uma dessas formas de enfrentamento quando menciona que ao assumirem “*a FENEIDA, a nossa primeira atitude foi a de tirar o ‘DA’ da sigla e mudar o nome da nossa Federação para FENEIS (Federação Nacional Educação e Integração de Surdos)*”.<sup>67</sup>

---

segunda língua; a inclusão da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia; cursos de Libras para a comunidade escolar; a formação de profissionais para trabalhar com Libras; a criação de cursos: Letras Libras, Pedagogia Bilíngüe, Formação de Intérpretes de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

<sup>67</sup> A **Narradora 4** descreve essa fase dos movimento surdos de forma bem detalhada durante o segundo encontro. Frente à relevância desse fato para os movimentos sociais surdos, resolvi trazer fragmentos de sua narrativa para a tese. Segundo a Narradora: “Em 1981 eu recebi uma carta para participar [...] de um congresso em Pernambuco [...] chegando lá percebi que havia vários grupos de cadeirantes, alguns de deficientes mentais, outros com Síndrome de Down, e [...] percebi a seriedade do movimento. [...] Em relação aos surdos eu notei que tinha as associações de João Pessoa, Pernambuco, Maranhão, São Paulo, [...] Paraná e Porto Alegre. [...] No Congresso tinha um grupo de surdos que estava levantando algumas questões e eu tinha outras oriundas da discussão na Associação Alvorada. Nós adotamos a estratégia de nos dividirmos para participar dos diversos grupos temáticos. Por exemplo, um surdo foi para o grupo do lazer, outro para o grupo da educação, etc. No trabalho em grupo percebemos que as outras associações de deficientes visuais, cadeirantes, etc. falavam muito e tinham uma proposta sistematizada. [...] Quando eu voltei ao Rio de Janeiro me senti instigada por tudo aquilo que tinha acontecido em Recife e percebi a importância de termos uma associação nacional que representasse as nossas reivindicações. De 1981 a 1983 criamos um movimento chamado de “Comissão de Luta pela Defesa dos Direitos dos Surdos”. [...] Porém, durante esse período de mobilização, as pessoas nos questionavam permanentemente: E daí, quem é o representante dos surdos? E nós respondíamos: Ah! É a Associação Alvorada. E eles diziam: mas a Associação Alvorada é uma associação pequena no cenário nacional. Então, resolvemos articular um movimento em nível nacional. Durante a construção desse movimento eu conheci várias pessoas. Na viagem que fiz a Minas Gerais conheci o [...], que após algumas conversas resolvemos ir para São Paulo. Lá conhecemos o [...]. Nesse período passamos a conhecer a Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos - FENEIDA, cuja diretoria era formada apenas por pessoas ouvintes. [...] as propostas dessa Instituição eram bem diferentes daquilo que os surdos queriam. A FENEIDA já existia aproximadamente há 10 anos e não tinha feito nada pelos surdos, muito pelo contrário, só tinha divulgado suas concepções

Os surdos, autorizando-se como sujeitos ao narrarem sua própria história, passam a usar a língua de sinais brasileira nos diferentes espaços sociais – vem à luz uma língua que no passado só era usada no campo da clandestinidade.<sup>68</sup> Ao realizarem esse deslocamento cultural e linguístico, os surdos unificam sua organização política em torno do reconhecimento da língua sinais.<sup>69</sup> Essa situação, mesmo depois de vinte e dois anos de fundação da FENEIS e sete anos de oficialização da língua de sinais brasileira, ainda é tensa e provoca debates quanto ao uso da língua de sinais, principalmente com o ingresso de surdos nas universidades brasileiras<sup>70</sup> com a criação de Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Libras e a formação de pesquisadores surdos.

Os surdos, nesse novo contexto, ao trazerem para o debate acadêmico a relevância da língua de sinais brasileira, ao mesmo tempo que evidenciam a fragilidade do ensino centrado apenas no ouvir e no falar<sup>71</sup> também adotam estratégias para libertar-se das amarras da língua

---

clínicas em relação ao surdo. [...] O próprio nome da FENEIDA já denuncia a concepção clínica quando usa o “DA” – deficiente auditivo – no final da sigla. Essa concepção era a marca dos projetos que realizavam. A nossa intenção era assumir a direção da FENEIDA e construir um trabalho na perspectiva dos surdos e para os surdos, mas a nossa participação na diretoria era sempre negada. Apesar de ter sido convocada uma assembléia [...] apenas três instituições filiadas à FENEIDA com representantes ouvintes podiam votar. [...] O resultado foi surpreendente, eu recebi dois votos e a [...] recebeu um voto. [...] Assim que ganhei a eleição marquei uma reunião com a Diretoria da FENEIDA e recebi [...] documentos oficiais e fotos. As nossas reuniões, inicialmente, aconteciam em minha residência e algumas vezes no INES. Quando assumimos a FENEIDA, a nossa primeira atitude foi a de tirar o ‘DA’ da sigla e mudamos o nome da nossa Federação para FENEIS (Federação Nacional Educação e Integração de Surdos).

<sup>68</sup> Ver Sanchez (1990) e Skliar (1997).

<sup>69</sup> Uma das metas da FENEIS, em 1987, quando de sua criação, era a oficialização da língua de sinais brasileira em todo o território nacional, o que veio a acontecer em 24 de abril de 2002.

<sup>70</sup> De acordo com a **Narradora 4**: “No final da década de 80 do século passado havia no Rio Janeiro apenas três surdos com formação superior nas áreas de engenharia, advocacia e eu na área de biblioteconomia”. Mas, em 2006, 3.328 (INEP/2006) alunos surdos cursavam as universidades brasileiras, sendo que, desses, 900 realizavam o curso a distância de Licenciatura em Letras Libras da UFSC.

<sup>71</sup> Afirma Masutti (2007, p. 15): “A partir de zonas de contato entre surdos e ouvintes, surgem elementos que expõem uma dinâmica de relação opressiva constituída em dimensões históricas e sociais, adotadas com base em um modelo de pensamento que elege a fala como o motor central de construção da subjetividade. A hegemonia e a absolutização das línguas orais como meios de construção de saberes geram, dentre exclusões de várias ordens, aquelas da ordem de uma lingüística cinésico-visual. Fato esse que corrobora para a construção de um processo hierárquico relacionado às

portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Para eles a língua de sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa, mas sim de transformação das relações sociais, culturais e institucionais entre surdos e ouvintes.<sup>72</sup>

Ao exigirem o direito de significar em sua própria língua, os surdos se aproximam das políticas pós-coloniais pelas quais as línguas de comunidades linguísticas passam a ocupar o mesmo *status* que a língua nacional e oficial<sup>73</sup> de um país. E, por isso, não convergem com as políticas monolíngues construídas pelos Estados nacionais, como é o caso do Brasil.<sup>74</sup>

Segundo Quadros (2005, p. 26), imagina-se que no Brasil todas as pessoas adquirem a língua portuguesa como primeira língua, ignorando que temos:

os falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e que temos, também, falantes, digo “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e

---

representações culturais e lingüísticas entre surdos e ouvintes. As línguas de sinais, imprescindíveis à diferença surda, passam pelos mesmos crivos discriminatórios que sofrem os sujeitos que a usam”.

<sup>72</sup> Ver Sanchez (1990); Skliar (1997); Souza (1998) e Machado (2008).

<sup>73</sup> Para compreender o significado de língua nacional e oficial, Calvet (2007, p. 80) nos traz o seguinte exemplo: “se, para um francês, os adjetivos ‘nacional’ e ‘oficial’ aplicados à língua podem parecer sinônimos, na África francófona eles têm sentidos muito diferentes: a língua ‘oficial’ é a língua do Estado, geralmente o francês (co-oficial com o inglês em Camarões e com o sango na república Centro-Africana), enquanto as outras línguas ‘nacionais’ são algumas línguas africanas ou todas as línguas africanas do país. Desse modo, no Senegal, ao lado do Francês, língua ‘oficial’, a lei distingue seis línguas ‘nacionais’ (o wolof, o serere, o diola, o mandiga, o peul e o soninkê) dentre as cerca de vinte línguas faladas no país”.

<sup>74</sup> O Brasil, apesar de ser constituído por mais de duzentas comunidades linguísticas diferentes, adota um política linguística pautada no discurso pedagógico em que o uso da língua portuguesa como língua nacional e oficial do país é obrigatório. Ao adotar essa política o país nega sua base linguística plurilíngue. Diz-nos Oliveira (2009, p. 1): “Se olharmos para nosso passado veremos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngüe: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, falavam-se no país, segundo estimativas de Rodrigues (1993: 23), cerca de 1.078 línguas indígenas, situação de plurilingüismo semelhante a que ocorre hoje nas Filipinas (com 160 línguas), no México (com 241), na Índia (com 391) ou, ainda, na Indonésia (com 663 línguas)”.

familiares surdos brasileiros). Todas essas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras, caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngüe (grifo no original).

No caso dos surdos, o governo brasileiro, mesmo reconhecendo o estatuto da língua de sinais brasileira – Lei 10.436/2002 –, impõe a língua portuguesa na modalidade escrita como a língua acadêmica. É relevante notar que, ao contrário do Brasil a política linguística em outros países, como o Canadá, por exemplo, é distinta: dependendo da região a língua de ensino é o inglês ou francês. A Espanha é um outro exemplo: a língua oficial do Estado é o castelhano, mas a Constituição de 1978 também oficializou as línguas de comunidades autônomas, como o basco, o catalão e o galego. Os canadenses e os espanhóis, por terem mais de uma língua, ampliam as suas possibilidades de interação social. O fato de os surdos poderem vir a ter uma língua de ensino diferente da maioria do povo brasileiro amplia os espaços de interação entre surdos e ouvintes no contexto da nação brasileira. Para Quadros (2008, p. 68), a estratégia de reconhecimento da língua de sinais brasileira está na possibilidade de “romper com a ordem instituída e as formas colonizadoras de imposição da língua portuguesa sobre os surdos, como a língua da nação, imaginada como aquela que fala uma única língua. Assim, esta nação é sonhada pelo outro e não pelos surdos”.

Nesse sentido, Quadros (2008) propõe um movimento de desconstrução do conceito pedagógico de nação em relação à língua tanto por parte de surdos quanto de ouvintes. Se a língua de sinais é o símbolo de identidade do povo surdo, a língua portuguesa também ocupa essa mesma posição para os ouvintes. Por serem duas comunidades linguísticas distintas, o sentimento de “nacionalidade” e “pertencimento” mediante o uso de uma única língua não pode ser naturalizado. A concepção de uma única língua em um país é uma invenção da sociedade moderna para consolidar políticas monolíngües

dos Estados nacionais.<sup>75</sup> Entretanto, numa perspectiva de nação que reconhece o *status* linguístico de cada comunidade, como bem preconiza a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, tem-se a possibilidade tanto de surdos quanto de ouvintes serem reconhecidos como sujeitos bilíngues. Por essa perspectiva, o sentimento de “nacionalidade e pertencimento não é violado, pois ambos estão usando duas línguas brasileiras” (Ibid., p. 68).

## **2. ESCRITA DE SINAIS: O DIREITO DE SIGNIFICAR NA PRÓPRIA LÍNGUA**

A escrita da língua de sinais brasileira como objeto cultural e de conhecimento representa um grande potencial de ressignificação da própria história surda, uma vez que, nos dias de hoje, ao registrarem a história e a cultura de seu povo, os intelectuais surdos o fazem em uma outra língua que não capta a visualidade e espacialidade das línguas de sinais. Segundo Bhabha (2005, p. 65), ao “[...] significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido [...]”.

Perlin (2003, p. 28) retrata esse conflito na vida do intelectual surdo: “Estou consciente de que terei de escrever nessa língua que não se presta para minha atual visão por imagens e se apresenta como um bloqueio, um estorvo para meu pensamento corrente em língua de sinais”. Pela necessidade de registrar e de acessar o conhecimento, a escrita da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que é “um estorvo” para a forma como os surdos estruturam o seu pensamento, também passa a ocupar um espaço primordial na divulgação das culturas surdas.

Os intelectuais surdos evidenciam em suas narrativas que a escrita em sua própria língua assume outros contornos. A escrita de sinais torna o registro do povo surdo estável e confiável, além de

---

<sup>75</sup> O Estado nacional é uma instituição organizada política, social e juridicamente, ocupando um território definido, onde normalmente a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um governo que possui soberania reconhecida tanto interna como externamente. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>.

permitir que suas idéias se perpetuem ao longo de gerações futuras. Além de ser um poderoso instrumento de reflexão do povo surdo mediante o registro de sua própria história, língua e cultura, como narram os intelectuais surdos, a escrita de sinais já está começando a mudar “a vida dos surdos, principalmente por nos permitir registrar acontecimentos pelo campo da visualidade”.

## FRAGMENTOS

---

**Narradora 1:** *Eu acho que o principal da escrita de sinais são os registros. A questão não é se a escrita em português é melhor ou pior que a escrita de sinais. Para mim são campos separados. A gente tem que ter a liberdade de escrever em escrita de sinais ou em português. É importante transitar entre as línguas e lembrar que a maioria dos surdos não sabe a escrita da língua de sinais. A língua portuguesa na modalidade escrita ainda é a língua dominante no meio surdo, talvez porque a experiência dos surdos na escrita de sinais ainda é muito recente.*

**Narrador 2:** *O Rio Grande do Sul foi pioneiro com esse trabalho. Eu lembro que, ao visitar o Curso de Pedagogia na ULBRA, percebi, por exemplo, que o sinal de pedagogia que o pessoal usava em Porto Alegre era diferente em Santa Catarina. Pela escrita de sinais era possível perceber essa variação lingüística. Eu achei isso muito interessante.*

**Narrador 2:** *No passado, quando ingressei no IF-SC como professor de Língua de Sinais, eu pensava em língua de sinais, mas tinha que escrever em português e também ensinava dessa forma. Eu percebi que os alunos tinham dificuldades, traumas em relação a sua escrita na língua portuguesa. Então, eu me perguntei: como professor, deveria obrigar os alunos a escrever em português? Não. Alguns alunos tinham uma proficiência maravilhosa em língua de sinais, mas não conseguiam escrever nada em língua portuguesa. Quando conheci a escrita de sinais ela me pareceu estranha, mas a partir do momento em que fui me aprofundando e começando a aplicar em sala de aula percebi que ela está bem mais próxima da forma como os surdos estruturam o pensamento. Se eu sou surdo e escrevo o português na estrutura da língua*

*de sinais, por que não utilizar a escrita da língua de sinais? Por exemplo, numa aula de matemática, se o aluno não tem uma escrita cujos registros ele não compreende com clareza, como vai aprender essa ciência? Quando eu leio um texto em escrita de sinais eu penso em língua de sinais. Eu processo esse conhecimento em língua de sinais. É assim que acontece com os ouvintes quando lêem na língua portuguesa. Para mim, se os textos fossem escritos em língua de sinais, os surdos poderiam ler e se desenvolver com tranquilidade. Mas é importante lembrar que a escrita de sinais é muito recente e o português já existiu há muito tempo.*

**Narradora 6:** *A escrita de sinais, aos poucos, está mudando a vida dos surdos, principalmente por nos permitir registrar acontecimentos pelo campo da visualidade. Dessa forma, os surdos estão trazendo uma outra forma de escrita que passa a ser compartilhada por várias pessoas.*

**Narradora 6:** *A escrita de sinais é muito recente e tudo o que é novo parece que dá uma certa instabilidade. Acho que ela está passando por um período de transição. A escrita de sinais deve ser ensinada principalmente para as crianças surdas que estão começando a adquirir a língua de sinais. Se elas aprenderem a escrita de sinais poderão se desenvolver bem mais rápido do que acontece com as crianças surdas atualmente. Porém, acho que os sistemas de ensino de língua de sinais e português devem acontecer de forma separada, porque são duas línguas com estruturas distintas. Acho que é um problema sério essa confusão da escrita da língua portuguesa e da língua de sinais, talvez porque os surdos começam a aprender a sua própria língua tardiamente. Nós, pesquisadores surdos, temos que aprofundar essa discussão para buscar outras possibilidades de ensino de primeira e segunda língua. Eu já estou com vinte e nove anos, mas a escrita de sinais já tem uma influência sobre a minha vida, ela já me ajuda a pensar, a ver, a refletir a partir da própria língua de sinais. A escrita de sinais me resgata, me puxa para esse pensamento mais reflexivo. Porém, se se desenvolver como qualquer outra língua escrita, ela nos trará as histórias surdas e outros registros magníficos dos surdos que até então não têm sido registrados no papel. Isso vai contribuir com as futuras gerações surdas. Elas poderão ter registros que nós não tivemos. Isso é emocionante.*

---

A escrita da língua de sinais, segundo a **Narradora 6**, “já tem uma influência sobre a minha vida, ela já me ajuda a pensar, a ver, a

*refletir a partir da língua de sinais. A escrita de sinais me resgata, me puxa para esse pensamento mais reflexivo*". Como narram os intelectuais surdos, essa modalidade de escrita ainda é recente no meio dos próprios surdos: *"a experiência dos surdos na escrita de sinais ainda é muito recente"* (**Narradora 1**); *"A escrita de sinais é muito recente e tudo o que é novo parece que dá uma certa instabilidade. Acho que ela está passando por um período de transição"* (**Narradora 6**).

Ao ler esses enunciados sobre a escrita de sinais, a impressão que se tem é que essa língua surgiu há pouco tempo. Tal impressão é correta quando se faz uma comparação entre o surgimento da escrita das línguas de sinais com as escritas alfabéticas.<sup>76</sup> Se o primeiro sistema de escrita de sinais foi desenvolvido por Roch Ambroise Auguste,<sup>77</sup> mais conhecido como Bébien, e publicado em 1822,<sup>78</sup> a pré-história da escrita alfabética já versa do século XV ou XIV a. C.<sup>79</sup> Porém, quando comparamos a data dos primeiros registros sobre a escrita da língua de sinais com o surgimento dos "refúgios" políticos, ela não é tão nova como parece ser. Se os primeiros registros do surgimento dos

<sup>76</sup> Segundo Higounet (2003, p. 59), "o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem".

<sup>77</sup> Bébien nasceu em 04 de agosto de 1789 em Pointe-à-Pitre, Guadalupe, e morreu em 24 de fevereiro de 1839. Seu pai o enviou para Paris aos cuidados de seu padrinho, o Abade Sicard, que também era um educador de surdos. Bébien também se dedicou à educação de surdos, sendo educador na Escola Residencial de Surdos em Paris, onde seu padrinho foi diretor, dando especial atenção aos trabalhos de Laurent Clerc. Como pesquisador da área publicou os seguintes trabalhos em forma de livros: "*Essai sur les sourds-muets et sur glangage naturel*" (1817); "*Mimographie*" (1822); "*Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*" (1822). Ao sair dessa escola ele publicou várias outras obras, sendo a mais importante "*L'éducation des sourds-muets mise à la portée des instituteurs primaires et de tous les pays*". Recusou a direção de escolas de surdos em St. Petersburg e Nova Iorque e, mais tarde resolveu ser diretor da escola de Rouen; finalmente voltou a Guadalupe, onde fundou uma escola para negros. Disponível em: <[www.newadvent.org/cathen/02379a.htm](http://www.newadvent.org/cathen/02379a.htm)>.

<sup>78</sup> O livro recebeu o nome de "*Mimographie*". Silva (2009) menciona que a escrita de sinais proposta por Bébien era composta por quatro componentes principais: formas e orientação da mão; movimento; lugar e expressão facial e corporal.

<sup>79</sup> De acordo com Higounet (2003, p. 61), o "elo mais seguro da pré-história do alfabeto é a escrita pseudo-hieroglífica das inscrições de Biblos, descoberta por M. Dunand e decifrada por E. Dhorme". As inscrições foram "gravadas em pedra ou bronze, são dez ao todo. A primeira foi revelada em 1929" e sua publicação integral só ocorreu em 1946.

“refúgios” políticos para surdos datam do século XVIII, em torno de 1761, quando da criação da Escola Residencial Pública para Surdos em Paris, então, pode-se dizer que a escrita de sinais não é tão nova assim. Mas por que ela não se consolidou ao longo destes 187 anos? É a pergunta que emerge.

Uma resposta possível, segundo alguns linguistas, está na violência linguística adotada durante a construção dos Estados nacionais. Oliveira (2009, p. 2) evidencia essa realidade com a política linguística no Estado nacional brasileiro. Segundo o autor, a história linguística do Brasil “poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil – mais de uma por ano [...]”.

A influência da política linguística dos Estados nacionais foi e é tão forte que o próprio mito fundacional da nação surda, o abade L'pée, criou o sistema dos “signos metódicos”<sup>80</sup> para ensinar a escrita da língua francesa aos surdos. Por um lado essa postura do abade pode ser vista em sua positividade frente à possibilidade de os surdos franceses acessarem o conhecimento mediante o uso da língua dominante. Por outro lado, sua atitude também pode ser explicada pela violência linguística. O abade talvez tenha incorporado a idéia homogeneizante do Estado nacional francês quando usou a língua de sinais francesa como um instrumento para ensinar a escrita da língua francesa aos surdos.

---

<sup>80</sup> Relata Skliar (1997, p. 26): “El método era básicamente muy sencillo: enseñaba las señas correspondientes a los objetos o a los hechos concretos, mostrando la seña conjuntamente con el referente o con un dibujo del mismo; despues asociaba la seña a la palabra escrita en francés. De este modo dictava en señas a sus alumnos que escribían directamente en francés. Para las ideas abstratas, donde no se podia asociar un referente concreto, comenzaba por la palabra escrita, mostraba la seña convencional correspondiente y, finalmente, explicava con otras siñas el significado”.

Apesar de seus primeiros registros datarem do início do século XIX, no Brasil a escrita de sinais é muito recente. O *sign writing*, um dos sistemas de escrita de sinais<sup>81</sup> e o mais conhecido no Brasil,

foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o *Deaf Action Committee* (DAC), uma organização sem fins lucrativos sediada em *La Jolla*, Califórnia, USA. Sua origem está associada a um sistema que a autora criou para notar os movimentos da dança. [...] o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *Sign Writing* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. [...] O sistema comporta aproximadamente 900 símbolos [...] (STUMPF, 2005, p. 51, 52 e 58).

O **Narrador 2** apresenta a satisfação que teve ao conhecer o *sign writing* e ao perceber que esse sistema de escrita também registra as variações linguísticas da língua de sinais brasileira: “*O Rio Grande do Sul foi pioneiro com esse trabalho.*<sup>82</sup> *Eu lembro que, ao visitar o Curso de Pedagogia na ULBRA, percebi, por exemplo, que o sinal de pedagogia que o pessoal usava em Porto Alegre era diferente em Santa Catarina. Pela escrita de sinais era possível perceber essa variação linguística. Eu achei isso muito interessante, pois estava registrado na forma escrita*”.

---

<sup>81</sup> Stumpf (2005) apresenta os seguintes sistemas de escrita de sinais: Stokoe (1965); François Neve (1996); Hamnosys (1989) e D’Sign de Paul Jouison (1990). Em 2008, a linguista brasileira Mariângela Estelita Barros apresentou em sua tese de doutorado o ELiS – Escrita das Línguas de Sinais –, desenvolvido a partir do trabalho de Stokoe (1919 – 2000) sobre a escrita das línguas de sinais.

<sup>82</sup> Stumpf é uma das grandes responsáveis pela implantação do *sign writing* no Brasil. Em sua tese de doutorado a autora menciona que em 1996 participou, com outros pesquisadores, de uma pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre para adequar o sistema *sign writing* à língua de sinais brasileira. De acordo com Stumpf (2005, p. 17), “foi quando me apaixonei pela escrita da língua de sinais. Do trabalho resultou a construção de um manual que explica como escrever os sinais da nossa Língua Brasileira de Sinais [...]”. Segundo Capovilla (2004, p. 260), o *sign writing* é “usado em 28 países de todo o mundo como um sistema de escrita visual prático para a comunicação escrita cotidiana entre surdos, e entre surdos e ouvintes, e como um sistema de notação linguística para o estudo científico comparativo das línguas de sinais por parte de lingüistas”.

Capovilla (2004), pesquisador das línguas de sinais, afirma que o *sign writing* é um sistema de escrita visual construído a partir das línguas de sinais, da mesma forma que os sistemas alfabéticos foram construídos a partir das línguas orais. O *sign writing*, segundo o autor, como sistema de escrita das línguas de sinais é formado por quiremas, da mesma forma que os fonemas formam as palavras das línguas orais. O *sign writing*

emprega diferentes símbolos visuais para representar as diferentes dimensões relevantes à composição sublexical dos sinais, tais como as configurações (i.e., articulações) de mão; sua localização no espaço de sinalização e sua orientação nos planos da sinalização; os tipos, formas, frequências e direções dos movimentos envolvidos; as expressões faciais associadas [...]" (Ibid., p. 261).

Para a **Narradora 6**, o sistema *sign writing* “ajuda a pensar, a ver, a refletir a partir da própria língua de sinais”; para o **Narrador 2**: “Quando eu leio um texto em escrita de sinais eu penso em língua de sinais. Eu processo esse conhecimento em língua de sinais. É assim que acontece com os ouvintes quando lêem na língua portuguesa”. A escrita de sinais, de acordo com os narradores, além de permitir a comunicação faz parte da sua própria forma de pensar. Não é um simples instrumento de comunicação, mas sim um sistema simbólico que possui uma base linguística a partir das culturas surdas.

Capovilla (2004, p. 256) corrobora com esse pensamento dos intelectuais surdos quando não desvincula o ato de pensar e falar do ato da escrita tanto para crianças ouvintes quanto surdas. Para o autor, há uma descontinuidade na aprendizagem da escrita quando as crianças surdas têm que aprender a escrita de uma língua oral:

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre três contextos comunicativos básicos: a comunicação transitória consigo mesma (i.é., *o pensar*), a comunicação transitória com outrem na relação face a face (i.é., *o falar*), e a comunicação perene na relação remota e

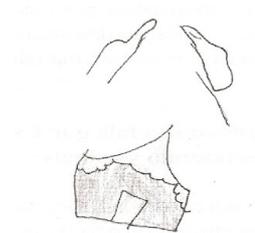
mediada (i.é., o escrever). Com isto todo o seu processamento lingüístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para essa criança há uma compatibilidade entre sistemas de representação lingüística primária (i.é., a língua falada) e secundária (i.é., a língua escrita alfabética). [...] da criança surda, no entanto, espera-se muito mais. Ela pensa e se comunica em sua língua de sinais primária na modalidade visual e quiroarticulatória (i.é., *quiro*, do Grego, *mão*). Mas, frente à tarefa de escrever, espera-se que o faça por meio de palavras de uma língua falada estrangeira - a *Língua Portuguesa* (grifos no original).

Para o ouvinte há uma continuidade entre os três contextos comunicativos básicos - pensar, falar e escrever. Entretanto, no caso do surdo essa continuidade não ocorre. O surdo pensa e se comunica em língua de sinais, mas espera-se que ele escreva uma língua oral com a mesma proficiência dos ouvintes. Para resolver essa descontinuidade entre os três contextos comunicativos básicos da língua de sinais o autor propõe que os surdos devem aprender, antes de qualquer outra escrita alfabética, o sistema de escrita das línguas de sinais. Segundo Capovilla (2004, p. 259), da mesma forma que “a criança ouvinte pode beneficiar-se do uso de uma escrita alfabética para mapear os fonemas de sua língua falada, a surda poderia beneficiar-se sobremaneira de uma escrita *visual* capaz de mapear os *quiremas* de sua língua de sinais” (grifos no original).

O pensamento de Capovilla sobre a importância da continuidade entre os três contextos comunicativos básicos é comprovado na pesquisa que Stumpf (2004) realizou com crianças surdas sobre a alfabetização em escrita de sinais mediante o uso do sistema *sign writing* em uma escola de surdos em Porto Alegre. Segundo a pesquisadora, as crianças tinham fluência em língua de sinais e interagem entre si e com a professora mediante o uso dessa língua, isto é, os surdos pensavam e falavam em língua de sinais. Após ter contado a história “A Raposa e a Cegonha” na língua de sinais

brasileira, a pesquisadora solicitou que as crianças desenhassem a história. Para sua surpresa, as crianças tentaram representar graficamente tanto o desenho quanto o sinal correspondente em língua de sinais.

O resultado desse exercício demonstrou que a criança surda que interage socialmente em língua de sinais vislumbra espontaneamente a existência da relação entre os movimentos que compõem a língua de sinais e a sua representação gráfica. Dentre os vários exemplos que a autora traz em seu artigo,<sup>83</sup> destaco o desenho de uma das crianças que representou uma casa tanto na forma de desenho quanto a sua representação gráfica a partir da língua de sinais brasileira.



**Fig. 1:** O desenho da casa e sua representação gráfica na língua de sinais brasileira

Stumpf (2002, p. 67) apresenta um outro exemplo *sui generis* sobre a importância de pensar, ler e escrever na língua de sinais brasileira. Nesse caso, a autora relata a experiência que teve com duas alunas surdas na escola em que era educadora: as meninas “foram convidadas para interpretar o Hino Nacional na língua de sinais brasileira na abertura de um congresso”. O problema que se apresentava era que as alunas não conheciam o Hino Nacional e teriam que apresentá-lo daí a dois dias. Para memorizar a escrita do hino, o intervalo de tempo era muito curto e, mesmo assim, a escrita do hino em língua portuguesa não dava o seu real significado às alunas surdas. “Elas não saberiam quais sinais fazer, elas poderiam saber ler, mas não conseguiriam interpretar” (id.). A solução encontrada por Stumpf foi a

---

<sup>83</sup> Ver Stumpf (2004).

de escrever o Hino Nacional na escrita da língua de sinais brasileira e, segundo a autora, foram necessários apenas dois ensaios. “Elas interpretaram o Hino Nacional lendo os sinais e foi muito bonito” (id.).



**Fig. 2:** Fragmento do Hino Nacional na escrita da língua de sinais brasileira a partir do sistema *sign writing*

As pesquisas indicam a importância da escrita das línguas de sinais tanto no desenvolvimento linguístico da criança surda quanto no reconhecimento político do povo surdo. Porém a escrita de sinais, para criar suas raízes, precisa circular nos diferentes espaços sociais que os surdos frequentam, caso contrário, frente à assimetria nas relações de poder entre as línguas de sinais e as línguas orais, ela pode tornar-se uma língua restrita dos intelectuais surdos brasileiros.

Segundo Barros (2008), algumas pesquisas com comunidades indígenas apontam que, após dominarem o sistema escrito de suas línguas, os indígenas continuam a usar apenas a escrita do português. Apesar das diferenças culturais e linguísticas entre surdos e indígenas, essa questão sugere investigações com mais profundidade, uma vez que o sistema de escrita *sign writing* já existe há mais de trinta anos e ainda não se consolidou no meio da própria comunidade surda. Para a autora, uma das hipóteses para essa questão, “ainda não confirmada” seria “uma questão cultural de dominação das línguas orais” (Ibid., p. 79).

Silva (2009, p. 99), pesquisador da escrita de sinais no Brasil, traz este debate para as políticas educacionais quando menciona que os projetos bilíngues para surdos

preconizam o uso da Libras, de professores bilíngues, intérpretes em sala de aula, que são elementos importantíssimos; contudo, tem-se verificado alunos surdos sentados em suas carteiras apenas olhando o intérprete ou o professor, sem um meio acessível de registrar tais olhares.

Ao trazer a importância da escrita de sinais no ato de ensinar e aprender, Silva (2009, p. 100) vai além, quando traz o conceito de bilíngue não apenas para os surdos, mas também para os ouvintes. Em suas palavras: “Com certeza, será um passo decisivo a efetivação da Libras como uma das línguas existentes no Brasil e não apenas como uma língua restrita aos surdos”.

### **3. TRADUÇÃO: UM ATO DE VIVER EM FRONTEIRAS**

Rajagopalan (2000, p. 123) aborda a importância da tradução nos movimentos de resistência dos colonizados quando afirma que “a atividade de tradução [...] se revela como poderosa nas mãos dos oprimidos em sua luta contra a opressão”. Por meio desse olhar pós-colonial que vê a tradução como uma arma de luta política é que faço algumas reflexões sobre a atividade de tradução. Sem esquecer que os intelectuais surdos utilizam a língua portuguesa para apresentar suas pesquisas realizadas na língua de sinais – nesse caso, a tradução torna-se um meio de viabilizar sua própria autoria.

O intelectual surdo, ao traduzir seus próprios textos para a língua portuguesa, sabe que não há uma relação biunívoca entre sinal e

palavra, e ainda que, como autor e tradutor, não pode ser visto como um mediador transparente e neutro no momento da tradução. Ao escreverem na língua portuguesa, os intelectuais surdos ficam em uma zona de conflito, pois ao mesmo tempo em que desejam fazer com que suas línguas sejam conhecidas e registradas, eles o fazem em outra língua, uma língua oral-auditiva e não em sua língua nativa, a língua de sinais.

Esse conflito provoca o intelectual surdo de diferentes maneiras, que talvez possam ser traduzida pelos seguintes questionamentos: será que essa prática de tradução não está perpetuando as estereotípias em relação ao surdo? Essa prática de tradução reconhece as diferenças linguísticas e culturais do leitor surdo? Que estratégias de tradução podem reconhecer essas diferenças? Como as relações de poder se traduzem nessas práticas? Essas reflexões são inspiradas nos fragmentos das narrativas dos intelectuais surdos.

## FRAGMENTOS

---

**Narradora 1:** *Quando criança eu chorava muito quanto tinha que ler. Mais tarde, quando estava no Mestrado, percebi que a língua de sinais me dizia coisas impossíveis de traduzir para o português.*

**Narradora 6:** *De fato essa questão do português nunca terá fim, porque cada um de nós está permanentemente em contato com essa língua. Não é só uma relação de como se aprende. A gente precisa se sentir bem com o seu uso. [...]*

**Narrador 2:** *Acho que se deve evitar a escrita na língua portuguesa nessa forma da estrutura da língua de sinais. Porque, se não o fizermos, os ouvintes vão continuar com aqueles velhos discursos de que os surdos são incapazes.*

**Narradora 1:** *Eu não me sinto bem escrevendo do “jeito surdo”. Eu prefiro passar por um processo de revisão. Porque as pessoas que nos avaliam ainda não reconhecem essa forma de escrita. Se escrevermos dessa forma as pessoas vão continuar com aqueles velhos discursos sobre o surdo. Eu sei que a [...] optou em escrever do jeito surdo, mas é um processo de cada um.*

**Narrador 2:** *Eu estou concluindo o Mestrado e a minha dissertação vai passar por um revisor. Eu tenho que apresentar a dissertação para as pessoas da banca examinadora. Se eles não conhecem a escrita surda, já imaginou o que pode acontecer comigo? Esse controle institucional me força a fazer a revisão do texto.*

---

A problemática da tradução de uma língua viso-espacial para uma língua oral-auditiva é apresentada por Perlin (2006, p. 29) quando afirma: “Pensar em uma língua e produzir em outra é uma tarefa estafante. [...] o português que uso não é de fácil tramitação para mim”. A angústia presente na frase de Perlin é bastante compreensível, porque, além da exigência de ser bilíngue em línguas tão díspares – língua de sinais brasileira e língua portuguesa –, a autora e tradutora sabe do distanciamento entre o texto original que é produzido em sua língua e a sua tradução para a língua portuguesa. A **Narradora 1** retrata essa problemática ao afirmar: “quando estava no Mestrado percebi que a língua de sinais me dizia coisas impossíveis de traduzir para o português”.

O leitor distante das discussões teóricas sobre a tradução e a linguagem imagina que cada palavra tem o seu equivalente perfeito na outra língua, e que o tradutor, por ser bilíngue, substitui as palavras sem grandes dificuldades, como se a tradução fosse uma representação perfeita do texto original. Na prática, não existe uma relação de equivalência entre as línguas, o que existe são algumas formas de tradução que, no intuito de tornar a leitura mais fluente na língua de chegada, apagam a estrangeiridade – as diferenças culturais e linguísticas – do texto original. Venuti (2002) denomina essa estratégia de “tradução domesticadora”.

Para sobreviver no meio acadêmico, a maioria dos intelectuais surdos vem adotando essa estratégia de tradução. Segundo o **Narrador 2:** “Eu estou concluindo o Mestrado e a minha dissertação vai passar por um revisor. Eu tenho que apresentar a dissertação para as pessoas

*da banca examinadora. Se eles não conhecem a escrita surda, já imaginou o que pode acontecer comigo?”* Ao escreverem em uma língua que não é a sua, os intelectuais surdos sabem que estão sujeitos a apagar alguns traços de sua língua e cultura, mas também sabem que é uma forma de divulgar a produção de seus saberes.

Essa política de tradução, que inscreve um texto em língua de sinais na língua portuguesa, não consegue trazer à tona todas as complexidades oriundas das diferenças culturais e linguísticas do povo surdo, por fixar-se em estratégias domesticadoras. Como afirma o **Narrador 2**: *“Esse controle institucional me força a fazer a revisão do texto”*. Essa forma de controle é tão forte no meio acadêmico que a **Narradora 1** faz a seguinte afirmação: *“Eu não me sinto bem escrevendo do ‘jeito surdo’. Eu prefiro passar por um processo de revisão. Porque as pessoas que nos avaliam ainda não reconhecem essa forma de escrita”*. Na mesma linha de pensamento o **Narrador 2** afirma: *“Acho que se deve evitar a escrita na língua portuguesa nessa forma da estrutura da língua de sinais. Porque, se não o fizermos, os ouvintes vão continuar com aqueles velhos discursos de que os surdos são incapazes”*.

O controle institucional mediante o discurso estereotipado em relação ao surdo acaba inibindo a produção de traduções que forcem o contato entre as línguas e as culturas (surdas e ouvintes). Para Venuti (2002, p. 155) essa forma de tradução é de má qualidade por formar uma atitude doméstica e, portanto, etnocêntrica em relação à cultura estrangeira – e recorre a Berman, citando-o, o que também destaco:

*“geralmente sob disfarce de transmissibilidade, ela realiza uma negação sistemática da estranheza da obra estrangeira”* (BERMAN, 1992, p. 5). A tradução de boa qualidade visa a limitar essa negação etnocêntrica: ela representa *“uma abertura, um diálogo, uma hibridação, uma descentralização”* (Ibid., p. 4) e, dessa forma, força a língua e as culturas domésticas a registrarem a estrangeiridade do texto estrangeiro.

Se os intelectuais surdos usam a tradução domesticadora para “enquadrarem-se” no controle institucional, os tradutores, de uma forma geral, utilizam-se dessa mesma forma de tradução para serem aceitos no mercado consumidor; ou seja, os tradutores vinculados a essa estratégia de tradução adotam a política da fluência na língua de chegada para cativar o público leitor e também por acreditarem que o papel do tradutor é o de facilitar a leitura do texto original, tornando sua linguagem mais acessível, mesmo que seja necessário “maquiar” a sua estrangeiridade no texto de chegada. A idéia por trás dessa estratégia é a de garantir que o texto traduzido seja transparente, soe como natural e seja fluente como se não fosse uma tradução.

Para um país como o Brasil, que tenta se constituir como uma nação monolíngue, a prática de tradução segue essa tendência dominante. É uma prática em que o intelectual surdo, para sobreviver, tem que domesticar o texto produzido originariamente em língua de sinais, mas o faz de uma forma tal que o leitor não percebe a presença surda no texto de chegada.

Entretanto, para Venuti (2002, p. 157), a tradução também pode ser um instrumento de resistência, quando o tradutor opta em

redirecionar o movimento etnocêntrico de tradução a fim de descentralizar os termos domésticos que um projeto tradutório tem de, inevitavelmente, utilizar. Essa é uma ética da diferença que pode mudar a cultura doméstica.

Segundo Venuti, por meio da tradução estrangeirizadora o leitor pode ver outras culturas, outros mundos, pode ter acesso a outras realidades diferentes da sua, promovendo uma maior interação entre povos e culturas. Para o autor, a tradução estrangeirizadora deve ser lida como traduções – como textos que têm as suas diferenças, cujo tradutor deve trazer o leitor para perto do texto original e não domesticar o original para que fique mais acessível ao leitor. Dessa forma, apresenta a estrangeirização como uma estratégia que permite

que a diferença seja transmitida, que a alteridade seja preservada, mesmo que não o seja em sua totalidade. A idéia é que o leitor seja capaz de perceber certa estranheza e identificar que aquele texto tem outras fontes, diferentes de sua cultura e língua.

A tradução estrangeirizadora também pode ser vista como uma forma de resistência ao discurso colonialista, quando confronta as relações assimétricas de poder nas trocas culturais entre a cultura dominante e as outras culturas. O tradutor que assume essa agenda política, de acordo com Venuti (1995, p. 148), deve também ver a tradução como uma prática cultural dissidente que “faz associações com valores lingüísticos e literários marginais, e com culturas estrangeiras que tenham sido preteridas devido a sua própria resistência a valores dominantes”.

Apesar da relevância da prática de tradução desenvolvida por Venuti, que tem por princípio não ocultar a estrangeiridade do outro, dar visibilidade à mediação do tradutor e priorizar textos marginais em suas traduções, a sua proposta de tradução não se propõe a fazer uma reescrita do texto de origem a partir de uma leitura política, como fazem os tradutores pós-coloniais. O ato de traduzir em fronteiras, e os valores nele preservados,

não pertencem a nenhuma cultura específica; são valores que surgem a partir da experiência dessa ‘travessia’ por entre os espaços culturais intersticiais [...] que recusa o binarismo da representação costumeira do antagonismo social (SOUZA, 2004, p. 125 e 128).

Para Bhabha (2005), por meio da tradução as culturas são obrigadas a ressignificar suas próprias normas e valores, porque todas as culturas são híbridas e já nascem em movimento entre si numa dinâmica tensa, na qual nenhuma delas deixa de se reescrever em momentos de interação. É a partir dessa compreensão de tradução, sem negar os princípios da tradução estrangeirizadora de Venuti, que apresento algumas estratégias de tradução pós-colonial que se

tornaram instrumentos de luta, principalmente, para os povos africanos que não possuem uma língua escrita.

Porém, no caso dos surdos e ouvintes, as línguas são de modalidades diferentes uma é viso-espacial e a outra oral-auditiva. Nesse caso, surgem outras complexidades de tradução diferentes daquelas entre línguas orais. A língua de sinais constrói suas galáxias de significados a partir do corpo, do espaço e do movimento e não a partir do som, como nas línguas orais. Masutti (2007, p. 90), ao discutir a “Dança sígnica da língua do corpo e no corpo”,<sup>84</sup> afirma:

Embora a lingüística insista em princípios de equivalência, os movimentos, bem como as locações articulatórias de sentidos acrescidos de outros elementos, se revestem de uma idiomaticidade que transgridem a lógica de comunicação usual e entram na fronteira do intraduzível. Há sempre algo mais nas línguas de sinais que são irreduzíveis à tradução. Língua de sinais é arte em movimento, é uma coreografia circular, é uma poesia cuja tensão corporal inscreve os ritmos que reaproximam os corpos das sensações da dança. Entretanto, para ver e sentir essa dança da língua de sinais é preciso libertar as travas dos olhos que estão engessadas pelo som e pelas estereotípias culturais. Por isso, desterritorializar a voz e capturar as línguas de sinais implica uma habilidade para calar o som e perceber o componente “espaço” e “tempo” marcados em uma dinâmica refuncionalizada em universo visual de uma escritura que não se submete a uma suposta primazia da fala.

Essa “habilidade para calar o som e perceber o componente ‘espaço’ e ‘tempo’” durante a tradução entre línguas de modalidades sonoras e viso-espaciais é um elemento que atormenta a vida acadêmica de muitos educandos surdos. Marques (2008, p. 97) relata que alguns educadores ouvintes não conseguem calar o som no momento em que ensinam em língua de sinais, provocando uma justaposição de signos. Exemplifica com a experiência que teve em uma

---

<sup>84</sup> Masutti, em sua tese de doutorado, apresenta os parâmetros primários (configurações de mãos, pontos de articulações e movimentos) e secundários (disposição das mãos, orientações das mãos e região de contato) da língua de sinais, de forma poética.

sala de aula com um educador ouvinte. Este, ao perguntar a idade de um aluno surdo - “Qual sua idade?” -, oralizava e sinalizava ao mesmo tempo, mas suas mãos não produziam na língua de sinais essa mesma frase. Segundo Marques (2008, p. 98), “suas mãos reproduziam fragmentos desse pensamento tornando-se uma tarefa de decifração quase impossível”. A questão parece ser simples, mas quando se pensa no campo da tradução a complexidade se evidencia.

Mas como acontece isso? Obviamente pelas diferentes modalidades de língua. Se “Qual sua idade?” está para o falante do português de forma consecutiva, ou seja, “qual” seguido de “sua” e acompanhado de “idade” e finalizado com a “interrogação”. Porém na língua de sinais, o educador provavelmente fará o sinal com a configuração de mão em “Y” ao lado esquerdo (ou direito) do peito. Este sinal significa “idade/aniversário”. Logo virá a indagação de onde encontraríamos a informação “qual” e “sua” e a “interrogação”. Eles estão expressos nas expressões não manuais, o “qual” está no aceno da cabeça para trás, o “seu” está no direcionamento do olhar, e a “interrogativa” está no movimento da cabeça para trás e nas sobrancelhas levantadas. O interessante é que todos estes aspectos são feitos simultaneamente (Id.).

O próprio exemplo traz uma outra marca da tradução. Nesse caso, associada à forma como o surdo traduz a língua de sinais brasileira para a língua portuguesa. Marques não escreve: “Qual é a sua idade?”, mas sim: “Qual sua idade?”, o que pode ser visto como um traço da escrita surda na língua portuguesa. Essa forma de escrita, pela perspectiva de Venuti, pode ser compreendida como uma estratégia de dar visibilidade ao tradutor, nesse caso, um intelectual surdo, quando não escreve o verbo “é” e o artigo definido “a”. Entretanto, esse exemplo, pela tradução pós-colonial, pode ser interpretado como uma estratégia política de reconhecimento do “jeito surdo” em escrever na língua portuguesa.

Se durante a égide do “oralismo”<sup>85</sup> os surdos não puderam se expressar em suas próprias línguas e tiveram que se submeter ao domínio dos ouvintes para sobreviver, agora, num período pós-colonial, é o momento de viabilizarem suas diferenças culturais e linguísticas. Nesse sentido, a tradução, por se constituir em “zonas de contato”, é um dos espaços que pode dar visibilidade a essas diferenças. A reflexão sobre uma prática de tradução frequente entre escritores africanos e uma outra – de uma intelectual indiana (Spivak) que, ao traduzir, adota estratégias que expõem as diferenças culturais entre colonizado e colonizador – ilustra o presente debate.

Os intelectuais africanos, segundo Adejunmobi (1998), vêm usando a “tradução composicional” no intuito de problematizar o papel das línguas européias na literatura africana. A forma como Adejunmobi apresenta essa estratégia de tradução permite ao leitor compreender o posicionamento político desses intelectuais em relação a sua cultura e à cultura inglesa. Para compreender essa estratégia, trago o exemplo do escritor nigeriano Gabriel Imomotimi Gbaingbain Okara, do grupo étnico ijaw, cuja obra mais conhecida, “A Voz”, traz como protagonista “Okolo”,<sup>86</sup> que, a exemplo de inúmeros africanos pós-coloniais, é assombrado por seus ideais, ao mesmo tempo em que se sente aprisionado em sua própria comunidade.

Essa obra é considerada um trabalho memorável da literatura africana, principalmente por ter sua origem na língua ijaw,<sup>87</sup> que só é usada na modalidade oral. Okara escreve diretamente em inglês aquilo que vê de sua comunidade. Apesar da ausência de um texto escrito a partir do qual realizaria sua tradução, Okara sente a necessidade de que

---

<sup>85</sup> Ver Sanchez (1990), Lane (1992) e Skliar (1997)

<sup>86</sup> Okolo, na língua ijaw, significa “a voz”.

<sup>87</sup> A Nigéria tem 521 línguas distintas. Desse número, 510 são línguas vivas, duas segundas línguas sem falantes nativos e 9 línguas extintas. Em algumas regiões da Nigéria, grupos étnicos falam mais de uma língua. A língua oficial da Nigéria é o inglês, a antiga língua colonial, foi escolhida para “facilitar” a unidade cultural e linguística do país. Entretanto, as principais línguas faladas na Nigéria são Hausa, Igbo, Yorubá, Edo, Efik, Ibibio e Annang. A língua Ijaw ou Ijo, apesar de não ser uma das línguas principais da Nigéria, é falada em todo o Delta do Rio Niger.

sua língua nativa apareça em uma língua europeia, já que esta não basta para expressar as idéias e as histórias que tem a contar sobre o seu povo.

Como um escritor que acredita na máxima utilização possível de idéias africanas, da filosofia africana e do folclore e imagens africanos, sou da opinião de que a única maneira de usá-los de maneira eficaz é traduzi-los quase que literalmente da língua africana nativa do escritor para qualquer língua europeia que ele esteja utilizando como meio de se expressar (OKARA *apud* ADEJUNMOBI, 1998, p. 64).

As traduções de Okara da língua ijaw para o inglês, por serem “quase que literalmente da língua africana nativa do escritor para qualquer língua europeia”, se aproximam-se da forma como o surdo traduz a língua de sinais para a língua portuguesa. A tradução de Okara para o inglês é realizada a partir da estrutura gramatical da língua ijaw, trazendo fortes marcas no campo da sintaxe e da semântica da língua ijaw para o inglês. Segundo Adejunmobi (1998, p. 165), ao traduzir, o autor deliberadamente modifica a língua inglesa no intuito de indigenizá-la.

[...] a modificação de línguas europeias nesses textos geralmente resulta de uma intenção deliberada de indigenizar a língua europeia. A real metodologia desses projetos de indigenização, por sua vez, com frequência se sustenta em referências à tradução.

No romance “A Voz”, Okara, ao mesmo tempo em que retrata as incoerências do governo nigeriano depois que os britânicos foram expulsos da Nigéria, também subverte a escrita inglesa quando traduz o seu romance para o inglês a partir da estrutura gramatical de sua língua nativa. Adejunmobi (1998, p. 167) evidencia essa prática de tradução a partir de uma frase do romance:

“Você não pode uma coisa eu fiz não, colocar sobre minha cabeça” (OKARA, 1964, p. 71); significa “Você não pode

me acusar de um ato do qual não sou culpado”. A posição posterior do verbo [colocar] na frase de Okolo e em vários outros exemplos do romance reflete a ordem das palavras em Ijaw, a primeira língua de Okara, e assim pode ser considerada uma evidência de tradução a partir de uma língua nativa.

Essa forma de traduzir a partir da língua nativa é o que alguns intelectuais surdos chamam de “escrita surda” ou “o jeito surdo de escrever”. Miranda (2007), em sua tese de doutorado, assume em vários momentos esse “jeito surdo de escrever”.

Aqui nesta escola, o currículo pertence aos mesmos surdos, inclui-se poucos também as culturas dos ouvintes a conhecer importantes valores desses (p. 59).

Essa forma de tradução que dá visibilidade ao tradutor, às línguas e às culturas marginais por um lado aproximam-se da tradução estrangeirizadora de Venuti, mas, por outro, se diferenciam quando assumem uma escrita que não segue a estrutura da língua de chegada, mas sim da língua nativa. Kourouma, outro escritor africano da Costa do Marfim, corrobora essa idéia quando afirma que há uma impossibilidade de traduzir um romance sem considerar a sua própria língua, nesse caso, o malinké.<sup>88</sup>

Escrever um romance em francês me atrapalha porque a língua francesa não me permite mostrar a mentalidade dos personagens. Esses personagens têm atitudes, padrões de raciocínio, cuja lógica só pode ser entendida em relação a sua própria língua (KOUROUMA *apud* ADEJUNMOBI, 1998, p. 167).

Se Okara e Kourouma assumem a estrutura de sua língua nativa no momento da tradução, Spivak, com sua agenda feminista e pós-colonial, trabalha no sentido de que a tradução deva expor ao máximo as formas de opressão em que vivem as mulheres, porém sem esquecer

<sup>88</sup> O malinké é uma língua espalhada por toda a África Ocidental. Na Costa do Marfim, aproximadamente 3 milhões de pessoas falam o malinké. A língua malinké vem do império Mali, que surgiu por volta do ano 1230 a. C.

as diferenças culturais que existem entre elas. Para Spivak, as mulheres não podem ser retratadas como fazem algumas escritoras feministas estadunidenses, que reivindicam, em nome de todas as mulheres do mundo, os direitos da mulher a partir de suas próprias normas e valores, sem considerar as características específicas de cada cultura local, tornando-se cúmplices de uma política colonialista como a estadunidense, que procura impor seus valores ao resto do mundo. Ao adotarem essa forma de tradução, essas feministas não percebem o risco de apagamento das culturas locais.

A tradução por si só também pode funcionar em uma total cumplicidade com a lógica da expansão colonial, ao se tornar um instrumento que transpõe os valores dominantes à linguagem dos colonizados, fazendo com que estes corram o risco de compreendê-los como sendo símbolos de liberação (BUTLER, 2000, p.35).

O trabalho de tradução de Spivak não se limita à agenda feminista. A autora também traduziu parte da obra literária de Derrida para o inglês. Entretanto, nessa tese, procuro destacar as estratégias de tradução pós-colonial que a autora adota para traduzir, do bengali<sup>89</sup> para o inglês, contos e romances da camponesa indiana Mahasweta Devi.

Spivak, por defender as diferenças culturais entre as mulheres, ao traduzir os trabalhos de Mahasweta Devi tenta fazer com que os leitores imaginem uma realidade diferente da sua.

Spivak utiliza seu conhecimento da cultura indiana e bengali para auxiliar os leitores ocidentais a “imaginar” [...] não um Outro abstrato, politicamente correto, mas a diferença cultural real em suas formas específicas. Spivak se recusa a apelar para qualquer construção metaficcional da vida dos indianos nativos. Ela faz isso proporcionando aos leitores, além da história traduzida, informações relativas ao contexto na forma de um prefácio do tradutor, uma entrevista com o autor e um posfácio. A entrevista

---

<sup>89</sup> Os Bengalis formam um grupo étnico de Bengala, um território dividido entre a Índia e Bangladesh. A língua dessa etnia é o bengali.

não só permite que o autor fale, como também situa o tradutor como partícipe na mediação. Marcar sua posição como tradutor, como sujeito mediador, é um importante aspecto da tradução pós-colonial (GENTZLER, 2002, p. 209).

Ao traduzir, Spivak traz a presença do tradutor para o texto mediante a forma como constrói o prefácio, o posfácio e as entrevistas com o autor. O uso desses paratextos lhe permite uma contextualização histórica, política e cultural que vai além do texto original. Esses paratextos geralmente estão relacionados ao período em que se circunscreve o texto original, assim como práticas culturais e políticas específicas da comunidade em que o autor está inserido.<sup>90</sup>

Em suas traduções, a autora também intervém no nível lexical, usando expressões diferentes daquelas padronizadas na língua de chegada para gerar um efeito de estranhamento. Por exemplo, o uso de *breast-giver* (“a que dá o seio” ou “amamentadora”) em vez de *wet-nurse* (ama-de-leite), que é a expressão mais comum. Spivak também assume o inglês norte-americano em suas traduções, em lugar do britânico, “talvez para alienar o leitor indiano educado em inglês britânico, e ela salpica sua prosa com termos de gíria americana, interrompendo ainda mais o plácido fluxo do inglês” (Ibid., p. 212). A postura de Spivak se contrapõe àquela velha perspectiva em que os textos indianos, para terem qualidade, teriam que ser traduzidos para o inglês britânico – a velha idéia de superioridade da língua e cultura inglesa em relação às outras línguas e culturas.

Para Spivak, o tradutor, ao salientar a incomensurabilidade de cada cultura, reconhece as suas diferenças. Essa forma de traduzir, segundo Bhabha, pode formar laços de solidariedade entre as culturas, através da consciência das limitações, contradições e incoerências que

---

<sup>90</sup> Ao traduzir os trabalhos da indiana Mahasweta Devi, Spivak evidencia “o fato de que a propriedade da terra é compartilhada pelos membros da tribo; os grupos tribais representam um sexto da população indiana; a tribo de Devi utiliza um sistema de castas no qual ainda prevalece a vontade dos ‘intocáveis’; muitos costumes tribais foram criminalizados pelo governo pós-colonial; muitas mulheres ainda são vendidas como mercadoria; o trabalho forçado ainda existe e não existe uma palavra para ‘órfão’, ou para ‘estupro’, na maioria das línguas tribais; dentre outros” (GENTZLER, 2002, p. 210 – grifos no original).

desenham nossa “humanidade”; e é compreendida por Bhabha como uma experiência de tradução entre dois mundos: o individual, movido por nossas “paixões e interesses”, situado num momento histórico e espacial específico, e o coletivo, que aponta para além desse momento como um “horizonte ético ou moral além de nossa existência cotidiana”, proporcionando “um meio de avaliar as condições de nossa vida e propor outros objetivos e valores”.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Durante o curso “Tradução Cultural e Identidades: Uma Leitura de Homi Bhabha”, o professor Lynn Mario T. Menezes de Souza repassou-me alguns textos, dentre eles o texto: “On Writing Rights”, de Homi Bhabha.

## CAPÍTULO V

---

### O (ENTRE)LAÇAR DA CAMINHADA

---



David Battastini Filho (S/D - 1970) foi o primeiro educador surdo da Escola de Ensino Fundamental Helen Keller em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul.

O outro é e não é ao mesmo tempo; o outro é o estranho,  
que desperta medo, mas também  
desperta curiosidade.  
Em sua diferença, o outro é  
aquele/aquilo que amamos e odiamos a um só tempo.

**Sílvio Gallo e Regina Maria de Souza**

Escrever esse capítulo, numa suposta perspectiva de fechamento, torna-se uma tarefa impossível de ser realizada, principalmente pelas múltiplas indagações que surgiram durante a caminhada e pelas diferentes trajetórias políticas que os intelectuais surdos vêm articulando em suas atividades no campo educacional, uma vez que essas articulações são contingenciais e não se fixam em um dos pólos – surdo/ouvinte, língua de sinais/língua oral, visualidade/sonoridade etc. Ao escrever a tese, procurei usar formulações mais abertas, tentando fazer da escrita algo transitório, sem pretensões generalizantes e nem afirmações universais.

Ao articular as narrativas dos intelectuais surdos no contexto do discurso pós-colonial e de suas aproximações com o pós-estruturalismo, o fiz no intuito de investigar como a política da diferença subverte as relações de poder na educação de surdos. Essa forma de investigar me levou por caminhos fronteiriços que imaginariamente dividem o mundo surdo e o mundo ouvinte, porém não tive a preocupação de fixar ou harmonizar os espaços vazios entre essas fronteiras. O principal exercício foi compreender como os intelectuais vêm subvertendo as relações de poder nesses espaços intersticiais, onde as trocas individuais e coletivas de valores culturais não podem ser negadas, mas politicamente negociadas.

As questões formuladas a partir das leituras das narrativas dos intelectuais surdos fizeram-me compreender que, mesmo vivendo nesses espaços intersticiais, onde a interação entre surdos e ouvintes é permanente, os intelectuais surdos continuam a reivindicar o direito de não perder suas raízes, seus artefatos culturais, principalmente aqueles associados à sua diferença cultural e linguística. Por isso, defini a “estrangeiridade surda” como o primeiro eixo de análise com o objetivo de analisar a complexidade dos *loci* de enunciação do povo surdo que, para sobreviver, permanentemente tem que criar formas de enfrentamento entre mundos tão díspares, e ao mesmo tempo tão entrelaçados entre si, como o dos surdos e dos ouvintes

O surdo, por nascer “fora de lugar” linguística e culturalmente, tem que fazer uma diáspora ao contrário e reescrever a sua história de geração em geração. Said (2003, p. 46) mostra a fratura incurável das pessoas que vivem “entre mundos”, como o caso dos surdos, quando afirma que o exílio é uma forma de solidão vivida fora do grupo; mesmo quando “nos compele a pensar sobre ele”, ainda assim “é terrível de vivenciar”, e as realizações no exílio “são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre”.

As narrativas dos intelectuais surdos evidenciam que a dor sentida e vivida no exílio é mais complexa que a descrita por Said, quando pensada a partir da realidade do povo surdo. Linguística e culturalmente, os surdos já nascem “sem lar” e “sem lugar”, isto é, os surdos são “estranhos estrangeiros” em seu próprio lar, restando-lhes, na maioria das vezes, apenas o exílio como alternativa de sobrevivência. Por isso, talvez a grande maioria deles opta em viver em centros cosmopolitas, principalmente por propiciar os encontros “à meia-luz” e suas interações mais duradouras nos “refúgios políticos” (escolas e associações de surdos).

Os surdos, por viverem dispersos, sonham eternamente com sua comunidade imaginada, provavelmente movidos pelo desejo de significarem em sua própria língua e cultura. Ao criarem a narrativa de nação surda, os surdos colocam-se como um povo que, como tantos outros, não possui um território, mas tem os seus artefatos culturais reconhecidos por todos aqueles que se constituem a partir das línguas e das culturas surdas, independentemente do lugar em que vivem. Mas toda narrativa de nação se dá no enfrentamento entre forças totalizadoras que enfatizam a homogeneidade da nação e as forças culturais que salientam suas diferenças. Nesse sentido, um dos grandes desafios do povo surdo é o de não permitir que a visão pedagógica de nação apague as diferenças presentes no próprio seio do povo surdo. Caso contrário, a nação surda será narrada como qualquer nação moderna, apenas com “seus pais fundadores, seus textos básicos,

quase religiosos, uma retórica do pertencer, marcos históricos [...] inimigos e heróis oficiais” (SAID, 2003, p. 49), criando uma falsa narrativa de nação.

Os depoimentos dos intelectuais surdos também me permitiram compreender algumas estratégias de sobrevivência de um povo que vive permanentemente em fronteiras. Ao narrarem suas intervenções políticas, os intelectuais surdos evidenciam as estratégias que utilizam para combater as representações colonialistas em relação ao seu povo. Por isso, defini o segundo eixo de análise de “o intelectual surdo e suas intervenções políticas”.

As estratégias de sobrevivência como intervenções políticas assumem diferentes contornos entre os intelectuais surdos na desconstrução das narrativas colonialistas que simplificam, generalizam, fixam e essencializam o povo surdo em uma suposta realidade emoldurada pela estereotipia da deficiência. Para os intelectuais surdos, as narrativas são sempre históricas, sempre posicionais, sempre um acontecimento, o que significa dizer que não possuem sentidos fixos, verdades absolutas e pontos finais. As narrativas são vistas como práticas que disputam significados diversos. Além disso, não há narrativa fora de regimes de verdade, ou que se produza sem a articulação de um conjunto de saberes tidos como válidos em certa cultura, em certo tempo histórico.

Para subverter o discurso colonialista, os intelectuais surdos problematizam as relações de poder entre surdos e ouvintes, por saberem que o poder é visto como algo que se exerce. É efeito de relações que vão se estabelecendo e não se localizam em um ponto único; são móveis, espalhados em todas as direções. O poder opera definindo inúmeros pontos de luta e focos de resistência. O poder não tem apenas posições restritivas, ele também produz saber. “Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse [...] saber” (FOUCAULT, 1985, p. 71). Nesse sentido, os intelectuais surdos não se

colocam na posição de agentes da verdade, mas sim de “lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (id., - grifos no original).

Os intelectuais surdos, mesmo sabendo que não podem falar fora do “sistema de poder”, vêm estruturando suas estratégias de intervenção política, no sentido de colocar em circulação outros poderes/saberes, diferentes daqueles que circulam no discurso colonialista. Dentre as diferentes formas de intervenção política, o desejo de formarem uma camada de educadores-intelectuais organicamente articulados é a mais conhecida. Talvez por serem fortemente marcados pelo debate dos estudos culturais, os intelectuais surdos, para se contraporem aos discursos colonialistas, sentem a necessidade de criar os seus próprios intelectuais para serem um grupo de vanguarda e criarem o seu próprio projeto político no campo da educação de surdos.

A produção e a circulação dos saberes linguísticos surdos têm sido uma dessas formas de resistência pós-colonial na educação brasileira, por isso escolhi, como último eixo de análise, “o intelectual surdo e seus saberes linguísticos”. Porém, a questão não é tão simples. Em um país como o Brasil, com uma política monolíngüe, torna-se quase impossível a sobrevivência de povos em que há uma incomensurabilidade entre culturas tão distintas, como é caso das culturas surdas e ouvintes. Para poderem significar em sua própria língua, o povo surdo vem adotando estratégias de empoderamento de sua língua tanto na modalidade sinalizada como na modalidade escrita, além de adotar estratégias de tradução para a língua portuguesa que permitam incorporar a sua “estranha estrangeiridade” linguística e cultural.

Em síntese, a tese se debruçou, por um lado, sobre as estratégias que os intelectuais surdos adotam para problematizar a sua condição humana de viver em um país que, por ser monolíngüe, tem dificuldades

em reconhecer politicamente as suas diferenças. Por isso, suas ações políticas se centram na “negociação na prática” (Hall, 2003), porque em espaços intersticiais a negociação de sentido entre culturas sempre é relacional, mesmo que se dê de forma contingencial. E, por outro lado, pela sua condição de exílio, mesmo tendo uma língua e uma cultura, os surdos não pertencem geograficamente a nenhum lugar. Desde o nascimento, já vivem em exílio e sonham, um dia, encontrarem o seu “refúgio” político.

Na construção dessas reflexões, tive as mãos de diferentes intelectuais surdos apoiando-me com suas paixões, dúvidas e certezas, principalmente nos momentos de travessias entre mundos tão díspares como os dos surdos e dos ouvintes. Aprendi com eles que o “real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1979, p. 52). Palmilhamos algumas veredas, entrelaçando fios de diferentes traços, espaços e texturas; permeamos “entre lugares”, “onde os pastos carecem de fechos” (Ibid., p. 9); para abrir caminhos, rastreamos teorias, áreas e campos que se tocam, se deslocam, se entrecruzam, mas somam-se ao narrar a experiência de vidas vividas em exílio.

E encerro parafraseando Guimarães Rosa: com essa narrativa, talvez você ache mais do que eu a minha verdade. Fim do que foi e início do que vai ser.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.
- ADEJUNMOBI, Moradewun. Translation and postcolonial identity: african writing and european languages. In: VENUTI, Lawrence (Org.). *The translator: translation and minority*. v.4, nº 2. Saint Jerome, 1998.
- ASHCROFT, Bill et al. *Post-Colonial Studies: The key Concepts*. London and New York: Routledge, 2005.
- ARFUCH, Leonor. *El espaço biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- AZIBEIRO, Nadir. *Educação intercultural e comunidades de periferia: limiars da formação de educadoras/es*. Projeto de Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, Mariângela Estelita. *ELIS - Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Florianópolis: UFSC, 2008.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca do impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BHABHA, Homi K. *Local da Cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: UNESP, 1997.
- BUTLER, Judith. Restaging the universal. In: BUTLER, Judith *at all. Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London & New York: Verso, 2000.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial : IPOL, 2007.
- CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Lisboa: Livros do Brasil, 1951.
- CAPOVILLA, Fernando C. *at al. O desafio do bilingüismo na educação de surdos: Descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la*. In: CAPOVILLA, Fernando C. (Org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Memmon, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, Adauto (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DR&A, 2002.

DAUDER, Silvia Garcia; BACHILER, Carmen Romero. *Rompiendo viejos dualismos: (in)posibilidades de la articulación*. *Athenea Digital*, nº 2, out. 2002.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FIORINI, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. New York: Pantheon, 1980.

\_\_\_\_\_. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria T.C. de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do saber*. Trad. Luiz F. B. Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o poder. In.: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

GENTZLER, Edwin. Translation, poststructuralism, and Power. In: GENTZLER, Edwin; TYMOCZKO, Maria (Org.). *Translation and power*. University of Massachusetts Press: Amherst, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GILROY, Paul. Diáspora. *Paragraph*, vol. 17, nº 1, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed., Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GOSS, Karine Pereira; PRUDÊNCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduando em Sociologia da UFSC*. Vol. 1, nº 2, janeiro - julho, 2004.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaraeira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. On Postmodernim and articulation. In: MORLEY, David. *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*. London: Thousands Oaks, 1996.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HUDDART, David. *Homi K. Bhabha*. London/New lork: Routledge, 2006.

JUNIOR, Franklin Ferreira Rezende; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Nota de repúdio a carta aberta*. Manaus, 2008. (Texto).

KINDEL, Aita Isaia Eunice. *A natureza no desenho animado ensinando sobre o homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...* Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad e desidentificación. In: \_\_\_\_\_. *La experiencia dela lectura*. Barcelona: Alertes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da Gaivota*. Trad. Lelita Oliveira. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdo. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MACEDO, Helder. *Sociedade pós-moderna, globalização e europeização do mundo português*. Letras/Universidade de Santa Maria, v. 23, p.11-16, julho/dezembro, 2001.

MACHADO, Paulo Cesar. *A política de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MARQUES, Rodrigo Rosso. *Educação de jovens e adultos: um diálogo sobre a educação de surdos*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

MARTINS, Eunice. *O entrelaçar das vozes mestiças: análise das poéticas da alteridade na ficção de Édouard Glissant e Mia Couto*. Lisboa: Principia Editora, 2006.

MASUTTI, Mara Lúcia. *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis: UFSC, 2007.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Maria Isabel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTTEZ, Bernard. Los banquetes de sordomudos y el nacimiento do movimiento sordo. *Revista GELLES*, Rio de Janeiro, nº 6, 1992.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Ed. USP, 1996.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: Novas Perspectivas em Política Lingüística*. Florianópolis: IPOL-ALB-Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Monolingüismo e preconceito lingüístico*. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=92>>. Acesso em junho de 2009.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. *O Ser e o Estar Sendo Surdo: Alteridade, Diferença e Identidade*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida surda: identidade em questão*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

\_\_\_\_\_. *Surdos: por uma pedagogia da diferença. Relatório final do projeto Funpesquisa* Florianópolis: UFSC, 2006.

PRATTY, Mary Louise. *Os olhos do império*. Relatos de viagem e transculturação. Trad. Maria H. P. T. Machado. Bauru: Edusc, 1999.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*. São Paulo: CEDEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDEZ, Eulalia (Org). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva do Brasil. In: *Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES. - nº 30 - Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Traição versus transgressão: reflexões acerca da tradução na pós-modernidade. *Revista Alfa*. Nº 44. São Paulo, 2000.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. *Dialogismo ou Polifonia?* São Paulo: Universidade de Taubaté, 2003. Disp. em <<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo>>.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão Veredas*. 13ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1974.

SAID, Edward. *Orientalismo - O Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Impresión CEPROSORD, 1990.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1979.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. No país das cores e nomes. In: QUEIROZA, Renato da Silva. *O corpo do brasileiro: estudos sobre a estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos Sociais em Cena...e as teorias por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, nº 9. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

SKLIAR, Carlos e SOUZA, Maria Regina de. *O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação*. Porto Alegre: UFRGS, S/D. (Texto).

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, vol. I, 1999.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação profissional para surdos: uma vivência político-pedagógica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. In: *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*. - nº 05 -. Florianópolis: NUP/CED, 2003.

SILVA, Fábio Irineu. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita de língua brasileira de sinais: sign writing*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

SPIVAK, Gayatri . *A Critique of Post-Colonial Reason*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SOJA, Edward W. *Thirdspace: Journey to Los Angeles and other real - and - imagined places*. Victoria: Blackwell Publishing

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais brasileira pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In.: THOMA, Adriana da Silva; Lopes, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In.: LODI, Ana Claudia et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

SOUZA, Lynn Mario Menezes T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JUNIOR, B. A. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (Orgs.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SOUZA, Maria Regina. *Que palavra te falta? Lingüística e Educação: Considerações Epistemológicas a partir da Surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TAGATA, William Mineo. "Omo's wash keeps England in the Black": hibridismo em *Minha Adorável Lavanderia* e outros espaços intersticiais. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2007.

TORRES, Sonia. Border Writing: re-escrevendo a nação. In: SCHMIDT, Rita Terezinha (Org.). *Nações/narrações: nossas histórias e estórias*. Porto Alegre: ABEA, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WEFFORT, Francisco C. Apresentação. In: SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

VENUTI, Lawrence. *Escândalos da tradução*. Trad. Laureano Pelegrin et al. Bauru: EDUSC, 2002.

\_\_\_\_\_. *The Translator's invisibility*. Londres: Routledge, 1995.

WRIGLEY, Owwen. *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.